



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



PROFLETRAS

JEOCELE MARÍLIA VAZ DA SILVA CARDOSO

**GAMIFICAÇÃO E O GÊNERO CRÔNICA: PRÁTICAS DECOLONIAIS A PARTIR
DA TRÍADE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA**

Belém - PA
2024

JEOCELE MARÍLIA VAZ DA SILVA CARDOSO

**GAMIFICAÇÃO E O GÊNERO CRÔNICA: PRÁTICAS DECOLONIAIS A PARTIR
DA TRIÁDE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA**

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.

Belém - PA
2024

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

C268g Cardoso, Jeocele Marília Vaz da Silva, 1982-

Gamificação e o gênero crônica : práticas decoloniais a partir da tríade oralidade, leitura e escrita / Jeocele Marília Vaz da Silva ; orientadora, Isabel Cristina França dos Santos. — 2024.

98 f.: Il.: e-book (33 f.; Il.).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2024.

Acompanhado do ebook: “Gamificação no processo de ensino e aprendizagem: tríade oralidade, leitura e escrita”.

1. Gamificação. 2. Linguagem e línguas. 3. Oralidade. 4. Leitura. 5. Descolonização. 6. Gênero literário. I. Santos, Isabel Cristina França dos. II. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem: tríade oralidade, leitura e escrita.

CDD-22. ed. 372.414

Catalogado por: Rejane Pimentel Coelho Santos-CRB2- 1132

JEOCELE MARÍLIA VAZ DA SILVA CARDOSO

**GAMIFICAÇÃO E O GÊNERO CRÔNICA: PRÁTICAS DECOLONIAIS A PARTIR
DA TRIÁDE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA**

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.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Welton Diego Carmim Lavareda
Universidade Federal do Pará
(PROFLETRAS/UFPA)

Profa. Dra. Fatima Cristina Da Costa Pessoa
Universidade Federal do Pará
(PPGL/UFPA)

Profa. Dra. Marcia Cristina Grego Ohuschi
Universidade Federal do Pará – Suplente
(PPGL/PROFLETRAS/UFPA)

AGRADECIMENTOS

A vida nos apresenta vivências imensuráveis! Dividimos os sonhos, as alegrias, as expectativas, as frustrações e as conquistas diárias. São os protagonistas em minha caminhada, pois representam a força que me move na representatividade de cada identidade exercida. Família!! Agradeço a Deus por tão grande dádiva em tê-los ao meu lado. Meu refúgio e acolhimento... A certeza de navegar horizonte à fora e um porto para ancorar ao retornar.

Agradeço aos meus filhos Alecsandra e Alexandre que nos momentos de dificuldades foram o amparo imediato. Ao meu querido esposo, Alexandre, pela cumplicidade e incentivo. Aos meus pais, Anita e Jorge, que nos impulsionam à busca constante pelo conhecimento e aos meus irmãos por todo apoio.

Na travessia, agregamos também aqueles que compartilham a vida acadêmica. À professora Isabel França que me possibilitou novos olhares para o fazer pedagógico e a perspectiva de promover um processo de ensino e aprendizagem decolonial a partir da realidade dos sujeitos.

Aos professores do PROFLETRAS que muito contribuíram em cada etapa desse constructo, bem como a todos e todas que tornaram os dias mais alegres, leves e carregados de boas vibrações!!

Gratidão, Senhor, por teu amor e misericórdia!!

RESUMO

A sociedade está enredada em um fluxo de informações, descobertas e em passos mínimos, a escola acompanha um mundo onde as habilidades associadas à inovação e ao uso de tecnologias são frequentes. Dessa forma, o desafio em despertar o interesse dos discentes em sala de aula tem sido uma constância e o professor busca ressignificar sua prática para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem que oportunize o protagonismo, a autonomia, a criatividade, o engajamento, a ludicidade e a criticidade. Desse modo, o presente trabalho visa averiguar como a inserção das tecnologias digitais, bem como as mecânicas de jogos podem contribuir para a aprendizagem dos alunos nas práticas de oralidade, leitura e escrita, oportunizando o protagonismo e a criatividade no uso da linguagem em suas práticas sociais. Assim, considerando as práticas cotidianas do ensino da língua nos espaços escolares, buscamos estratégias que abarquem o uso das tecnologias imersivas com os gêneros discursivos, entendendo as relações teórico-práticas, bem como suas funções sociais e comunicativas em convergência com os conceitos dialógicos e decoloniais. Desta feita, o gênero crônica constitui a base para o desenvolvimento das atividades propostas no referido trabalho, tendo em conta a dimensão social, a partir das categorias de análise: conteúdo temático, estilo e construção composicional, com o intuito de mobilizar saberes para além da sala de aula em convergência com temáticas do cotidiano dos alunos. A análise dos dados, a partir das condições de produção, buscou compreender as categorias supracitadas para identificar dificuldades e potencialidades na escrita do texto e apresentam as seguintes situações: a) No que tange aos aspectos relacionados aos elementos constitutivos do enunciado, do quantitativo de vinte e três alunos participantes, dois seguiram a temática descrita no comando de produção, enquanto os demais abordaram dimensões semânticas e discursivas para além do solicitado; b) No que diz respeito ao contexto da construção composicional, os discentes fizeram escolhas diferenciadas na construção do discurso; c) No que se refere ao estilo, todos os discentes contemplaram o elemento supracitado. Na aplicação da proposta de intervenção, ao considerar os objetivos da pesquisa, verificamos que as atividades gamificadas colaboram para o desenvolvimento dos alunos do 9º ano nas práticas de oralidade, leitura e escrita, além de promover engajamento, motivação e colaboração entre eles. No que concerne aos aspectos decoloniais, observamos que temáticas relacionadas ao contexto social dos discentes contribuem para que assumam posturas, atitudes e posicionamentos reflexivos e críticos frente às problemáticas da comunidade a qual estão inseridos.

Palavras-chave: Gamificação. Crônica. Práticas Decoloniais.

ABSTRACT

Society is entangled in a flow of information and discoveries, and the school follows this world with minimal steps, where the skills associated with innovation and the use of technologies are frequent. The challenge of arousing students' interest in the classroom has been constant, and teachers have sought to reframe their practice to promote a teaching and learning process that provides opportunities for protagonism, autonomy, creativity, engagement, playfulness, and criticality. This study aims to find out how the use of digital technologies and game mechanics can contribute to students' learning in oral, reading, and writing practices, providing opportunities for protagonism and creativity in the use of language in their social practices. Considering the daily practices of language teaching in school spaces, we seek strategies that encompass the use of immersive technologies with discursive genres, understanding the theoretical-practical relationships and their social and communicative functions in convergence with dialogical and decolonial concepts. The chronicle genre forms the basis for the development of the activities proposed in this work, considering the social dimension, based on the categories of analysis: thematic content, style, and compositional construction, with the aim of mobilizing knowledge beyond the classroom in convergence with themes from the students' daily lives. The analysis of the data, based on the conditions of production, sought to understand the aforementioned categories to identify difficulties and potential in the writing of the text, and presented the following situations: a) Regarding aspects related to the constituent elements of the statement, of the twenty-three participating students, two followed the theme described in the production command, while the others addressed semantic and discursive dimensions beyond what was requested; b) Regarding the context of compositional construction, the students made different choices in the construction of the discourse; c) Regarding style, all the students considered the aforementioned element. In applying the intervention proposal, considering the research objectives, we found that gamified activities contribute to the development of 9th-grade students in speaking, reading, and writing practices, as well as promoting engagement, motivation, and collaboration among them. Regarding the decolonial aspects, we observed that themes related to the social context of the students help them to assume reflective and critical attitudes and positions towards the problems of the community in which they live.

Keyword: Gamification. Chronicle. Decolonial practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das atividades desenvolvidas na diagnose.....	50
Quadro 2 – Questionário google forms	52
Quadro 3 – Comando de produção textual em sala de aula – Crônica.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de participantes	544
Gráfico 2: Conteúdo temático.....	688
Gráfico 3: Construção composicional.....	69
Gráfico 4: Estilo	69

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LP – Língua Portuguesa

PA – Pará

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LINGUAGEM E ENSINO.....	19
2.1	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	20
2.2.	OS GÊNEROS DO DISCURSO	26
2.3	LINGUAGEM E INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	33
2.4	PRÁTICAS SOCIAIS E DECOLONIAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	34
2.5	GAMIFICAÇÃO E LUDICIDADE.....	40
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	423
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	433
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	445
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	467
3.4	GERAÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS	478
4	CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	49
4.1	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	555
4.2	ANÁLISE DA DIAGNOSE.....	566
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	711
6	PRODUTO EDUCACIONAL	877
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	900
	REFERÊNCIAS.....	944

1 INTRODUÇÃO

Em 2008, concluímos a graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará – Campus do Tocantins/ Cametá. No mesmo ano, surgiu a possibilidade de pleitearmos uma vaga para o exercício da docência em um concurso público no município de Oeiras do Pará (PA).

No início do ano seguinte, a nomeação ao cargo pleiteado, levou-nos a atuar em quatro escolas com séries/etapas diferentes. As dificuldades foram imensas, pois a inexperiência em sala de aula nos fazia estudar ainda mais para conseguir avançar no processo de ensino e aprendizagem, haja vista o público assistido e as peculiaridades existentes em cada sala de aula.

No entanto, todas essas dificuldades proporcionaram nossa construção de sujeito docente. Conforme os anos foram passando, um novo olhar para como o ensino da língua materna era desenvolvido na escola.

Em 2010 e 2013, realizamos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Arte e Educação, com trabalhos voltados, respectivamente, ao estudo da variação linguística em sala de aula e na área cultural com o trabalho “A Cultura Popular da dança no município de Oeiras do Pará”, para desenvolver mais efetivamente a aprendizagem dos alunos.

Treze anos se passaram, as inquietações e reflexões acompanhavam o nosso dia a dia da sala de aula, e entre a promoção de um projeto pedagógico e outro, conseguíamos propor atividades relevantes aos discentes. A formação continuada tornou-se um caminho para diferentes aprendizagens.

Essas reflexões, análises, construções e desconstruções nos lançam para um curso de pós-graduação *stricto sensu* em língua portuguesa e nos motivam a desenvolver pesquisas no âmbito da leitura e escrita como processo de interação social, para a formação de um cidadão crítico, multiletrado e que utilize a língua em diversas situações sociais desafiadoras na busca do conhecimento. Assim, oportunizar e promover o protagonismo discente, a partir da vivência de diferentes práticas educativas e da ressignificação de nossa ação docente, se materializa como um agente transformador de vidas.

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) nos ofereceu a base teórica para a fundamentação, compreensão e aplicação de práticas pedagógicas à luz das experiências de grandes estudiosos.

Na disciplina Elaboração de projetos, ministrada pela Professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos, surgiu as primeiras ideias para o desenvolvimento desta pesquisa. Numa perspectiva dinâmica, à luz do Círculo de Bakhtin e em consonância com as metodologias ativas, emergiu um horizonte para o trabalho com as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

A disciplina Leitura e escrita: processos de ensino e aprendizagem, ministrada pela Professora Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, enfatizou a importância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula e a promoção de atividades dialógicas que permitam ao aluno a compreensão e a produção de textos a partir do contexto social e ideológico. Essa disciplina foi a base para o desenvolvimento das ações que constituem a proposta de intervenção deste trabalho.

No decorrer do percurso do PROFLETRAS, todas as disciplinas foram imprescindíveis para nosso aprimoramento teórico e/ou desenvolvimento de trabalhos que suscitaram outras perspectivas de ensino e contribuíram para a ampliação de nosso conhecimento teórico e prático.

A partir do pressuposto de que o ato de ensinar deve ser reflexivo, a consciência da identidade profissional pode ser adquirida através das próprias investigações e busca por mudanças significativas na prática docente, esta pesquisa foi motivada pela nossa inquietude em compreender por que motivos os estudantes não desenvolvem efetivamente as habilidades nas práticas de oralidade, leitura e escrita.

Outra situação, diz respeito ao fato de experienciarmos a utilização de atividades gamificadas como um caminho para o ensino e a aprendizagem em sala de aula, levando ao educando possibilidades digitais ou não que venham contribuir para seu engajamento e sua proatividade.

Desse modo, a ressignificação da prática docente nos exigiu um olhar mais atento para a realidade de cada discente, a reflexão sobre o ensino da língua nas escolas e a proposição de projetos que amenizassem as problemáticas supracitadas.

O percurso profissional foi nos levando à compreensão do docente que queríamos ser e do alunado que queríamos formar, pois entendíamos que não mais cabia um ensino tradicional voltado a um processo único para o desenvolvimento da leitura e escrita, da estigmatização de falares e saberes e do distanciamento de outros textos e contextos.

A prática pedagógica utilizada ao desenvolvimento das habilidades e competências, dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais), no que se refere à oralidade, à leitura e à escrita, tornou-se desgastante. Tal situação desmotiva os discentes, não oferece condições práticas e diferenciadas para a aprendizagem, pois não os considera como sujeitos ativos nas discussões e situações reais do uso da linguagem, bem como versa para a inserção dos conteúdos gramaticais como concepções de aprendizagem pautadas na memorização de regras. Assim, as aulas tornam-se monótonas, cansativas e, por vezes, monólogas, haja a vista a falta de interação entre alunos e professores.

Nossa pesquisa foi norteadada pela seguinte questão: Como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, possibilitando-lhes que vivenciem o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica em consonância com textos que refletem a realidade?

Para respondermos a tal questionamento, elaboramos uma proposta de intervenção com atividades/oficinas pedagógicas que incluem elementos de jogos, com base na diagnose realizada no início do ano letivo de 2023, a qual se pautava em um questionário para a compreensão das dificuldades nas práticas de leitura e produção textual dos sujeitos envolvidos. Para tanto, as atividades visam promover diálogos e mesas redondas com temáticas que suscitam reflexões acerca de problemas sociais da comunidade.

Tais temáticas são suscitadas a partir da oficina que promove a visita dos estudantes à feira, a aplicação de questionários e registros do cotidiano, bem como a leitura e a escrita de textos que refletem o *modus vivendi* desses sujeitos e estão nas correlações de suas práticas socioculturais (movimentos sociais, identidade ribeirinha e amazônica, entre outros), a fim de confirmar/negar as seguintes hipóteses: a) As atividades gamificadas colaboram para o desenvolvimento dos alunos do 9º ano, nas práticas de leitura, escrita e oralidade nas atividades com o gênero discursivo crônica; b) A utilização da gamificação em sala de aula contribui para o engajamento, motivação e colaboração dos alunos, a fim de mobilizar ações que possibilitem seu protagonismo nas diferentes práticas sociais.

Com base no questionamento e nas hipóteses levantadas, traçamos como objetivo geral da pesquisa: averiguar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade, oportunizando o protagonismo e a criatividade dos alunos no uso da linguagem em

suas práticas sociais, e como objetivos específicos: a) discutir atividades pedagógicas que estimulem os discentes a refletirem sobre as questões sociais inerentes a sua comunidade, a partir da tríade oralidade, leitura e escrita em convergência com o gênero discursivo crônica; b) identificar como a pedagogia decolonial pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos nas diferentes práticas sociais; c) ampliar diálogos com outros professores sobre a importância do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva dialógica e decolonial como uma ferramenta de articulação no trabalho com o gênero crônica.

Os pressupostos teóricos estão fundamentados nos princípios do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2009 [1929]), em sua abordagem sociológica e valorativa da linguagem/língua, bem como nos estudos que seguem os princípios do Dialogismo, na tríade de oralidade, leitura e escrita, a partir de Menegassi, Fuza e Angelo (2022); Azzari (2017) nos diálogos sobre tecnologia educacional; em Burke (2015) e Alves (2021) nos estudos relacionados à gamificação como a motivação e os desafios e contribuições no ensino de leitura.

Para tanto, investigamos trabalhos que versam sobre proposições de ações que ampliam o horizonte de expectativas, a fim de alicerçarmos a proposta de pesquisa que concerne à temática sobre a gamificação e suas possíveis contribuições no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Em 2016, a pesquisa intitulada Gamificação no ensino de língua portuguesa: Proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos, de Francisco Leandro de Paula (2016), desenvolvida no PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, objetivou perceber os impactos da utilização da gamificação no ensino de língua portuguesa como forma de engajar e motivar os alunos para aprendizagem significativa, fornecendo subsídio para a elaboração de uma proposta de intervenção sobre o problema diagnosticado.

Em 2019, a pesquisa intitulada O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: Cultura maker, gamificação e multiletramentos, de Luciana Lopes Benvindo (2019), desenvolvida pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, visou verificar possibilidades e refletir sobre diferentes maneiras de utilização de aparatos tecnológicos e da utilização da cultura maker no ensino de língua portuguesa, por meio do desenvolvimento de

propostas de ação baseadas no conceito de cultura maker, gamificação e multiletramentos.

No ano de 2020, a pesquisa intitulada Gamificação e Tecnologias digitais: Inovando as aulas de Língua Portuguesa, de Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, Gilson Pereira dos Santos Júnior, Simone Lucena e Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa (2020), desenvolvida pelo Programa de Estímulo a mobilidade e o Aumento da Cooperação Acadêmica da pós-graduação em Sergipe, pretendeu compreender as contribuições da metodologia baseada na gamificação e mediada pelas tecnologias digitais no tocante à produção textual dos alunos do ensino fundamental.

Ainda em 2020, a pesquisa intitulada A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, de Fabiana Maria dos Santos Souza (2020), desenvolvida no programa de pós-graduação (mestrado) da Universidade Federal de Campina Grande, no cerne de seus objetivos, buscou analisar se a gamificação, uso de ferramentas ou dinâmicas de jogos em ambientes que não jogo – nesse caso, na educação – é profícuo para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, assim como, se esse método pode auxiliar na resolução e melhoria de necessidades pedagógicas na vida escolar e no letramento digital dos educandos.

Em 2021, a pesquisa intitulada A gamificação no ensino de leitura: Desafios e contribuições, de Christiane Carneiro Alves (2021), desenvolvida no PROFLETRAS pela Universidade Estadual de Montes Claros, objetivou delinear as contribuições e os desafios que a gamificação, como metodologia, promove em atividades de leitura escolar, considerando um levantamento realizado em dissertações e teses defendidas de 2010 a 2020.

Em 2021, a pesquisa intitulada Gamificação e Escrita: Experiência de aprendizagem gamificada para produção textual, de Rita de Cássia Damasceno Barbosa (2021), desenvolvida no PROFLETRAS pela Universidade Federal do Pará-UFPA, teve por finalidade verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos Artigos de Opinião e Comentário, a partir de uma proposta de atividades elaboradas com mecânicas de jogos e gamificação.

Diante do exposto, e considerando desenvolver a pesquisa no âmbito da tríade oralidade, leitura e escrita em consonância com as metodologias ativas, buscamos a ruptura de paradigmas, por anos latentes no espaço da escola,

lançando olhares para as Tecnologias Disruptivas, que consiste também em estimular as atividades práticas, aliando teoria e prática com o seu modo dinâmico de incentivar o engajamento discente.

A referida pesquisa tem como diferencial um ensino em consonância com as peculiaridades e necessidades do público-alvo, considerando seu espaço de vivência e possibilitando sua imersão em atividades disruptivas, com mecânicas de jogos, que retratem o cenário de sua comunidade a fim de construir conhecimento nas práticas de oralidade, leitura e escrita, a partir de desafios reais e diários.

Na educação, a disrupção se aplica como uma maneira inovadora de transformar as estratégias e metodologias convencionais de ensino e aprendizagem, promovendo a personalização do ensino, a aprendizagem mais prática, a multidisciplinaridade, o desenvolvimento de competências socioemocionais, a cultura digital, a inclusão, entre outros.

Desse modo, vislumbrando uma melhor compreensão de nosso trabalho, organizamos sua estrutura em seis seções, iniciando por este capítulo introdutório, em que apresentamos nossos percursos acadêmicos e profissionais, assim como as motivações/inquietações que nos levaram a realização desta pesquisa. Ademais, definimos a problematização, as hipóteses e os objetivos da investigação.

A segunda seção apresenta a fundamentação teórica. A priori, dissertamos acerca da linguagem e ensino. Em seguida, discorremos sobre os gêneros do discurso e seu uso nos mais diversos contextos da atividade humana, apresentando a crônica como um gênero social. Em consonância com as abordagens supracitadas, as subseções seguintes refletem sobre a linguagem e a interação na formação docente, perpassando pelas práticas decoloniais no processo de ensino e aprendizagem, discorrendo os conceitos relacionados à gamificação, à ludicidade e à produção textual.

A terceira seção mostra o percurso metodológico a partir do tipo de pesquisa, o contexto, os sujeitos, bem como os instrumentos para a geração dos dados. Já a quarta seção, apresenta a proposta de atividade diagnóstica, assim como a descrição do corpus, as categorias de análise e as reflexões a partir dos dados obtidos.

A quinta seção aborda a atividade de intervenção pedagógica, organizada conforme as dificuldades dos alunos apontadas na diagnose inicial. Em seguida, apresenta nosso produto educacional que consiste em um Manual do Professor.

A sexta seção traz as reflexões acerca do percurso da pesquisa, destacando os principais pontos concernentes ao processo de ensino e aprendizagem na língua materna e as implicações, a partir de estratégias diferenciadas, que venham contribuir para o desenvolvimento do discente na vivência de sala de aula e no mundo a que pertence.

2 LINGUAGEM E ENSINO

Nesta seção, apresentamos reflexões acerca da linguagem e ensino, compreendendo as concepções de língua a partir da perspectiva bakhtiniana. A língua e/ou a linguagem tem sido objeto de estudos e reflexões em diferentes tempos e assim, cada momento social e histórico suscitam perspectivas e abordagens conforme o processo evolutivo do objeto.

Para cada momento sócio-histórico, uma percepção de língua, de sujeito, de mundo, a compreender que a dinamicidade contida na linguagem, reverbera ao meio social que o falante atua. Dessa forma, as escolas precisam acompanhar o processo de mudanças, a fim de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem que conduza seu alunado a compreender a língua para além de seu caráter estrutural, proporcionando-lhe cenários práticos do uso da linguagem em seu aspecto dialógico.

Em um contexto escolar, o ensino da língua/linguagem recorrente ainda está pautado na importância de saber falar e escrever bem, conforme o que rege as gramáticas normativas/prescritivas de língua portuguesa, em uma postura excessivamente estrutural. Em diversas situações, prevalece a ideologia de um falante ideal, que segue paradigmas e a noção de “certo” e “errado”.

É salutar tornar o ambiente escolar um cenário para discussões e reflexões sobre o ensino da língua materna em nossas salas de aula e a partir de análises, ressignificar o ato de ensinar para que o discente compreenda o processo de mudanças ocorridos com o passar do tempo, a maneira flexível e heterogênea da língua/linguagem, além da concepção dialógica do discurso.

Nessa perspectiva de mudança, o trabalho em sala de aula precisa ser organizado em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, em que os estudos gramaticais devem ser compreendidos como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, centralizando o ensino da língua materna no texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao educando ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida (Duarte, 2008).

A língua/linguagem é utilizada como função social e repleta de intenções comunicativas, em que o ser humano age no mundo e sobre o outro em determinado contexto.

Os enunciados ou atos de fala são sempre motivados pela interação dos falantes, assim, em uma perspectiva bakhtiniana, as linguagens oral e escrita passam a ser entendidas como intermediárias para realizar as interações sociais e a situação e o contexto de produção, também passam a fazer parte dos estudos linguísticos, pois motivam e condicionam o discurso conforme o espaço que se produz a fala. Nesse sentido,

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). a compreensão de uma fala, de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (Bakhtin, 2003 [1979], p.271)

Na interação, os sujeitos recriam, refutam, concordam com o dito. Assumem postura ativa responsiva conforme o contexto comunicativo em que os falantes estão inseridos.

2.1 **Concepção de Língua**

Bakhtin/Volóchinov (2017[1929]), ao considerar os diferentes pensamentos filosóficos-linguísticos que nortearam por décadas os estudos linguísticos e suas contribuições para o processo de ensino, os demarca como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e a Interação Verbal/Discursiva.

Nessa perspectiva, as discussões concernentes às concepções de linguagem atrelam-se também às concepções de leitura em cada conceito, proporcionando análises essenciais para o desenvolvimento do estudo em questão.

Inicialmente, refletiremos sobre os caminhos da filosofia da linguagem, entendendo as tendências do pensamento filosófico-linguístico e as reflexões críticas a partir do Círculo de Bakhtin.

Ao adentrarmos no entendimento sobre a filosofia da linguagem, nos deparamos com o questionamento no que consiste o objeto da filosofia da linguagem? Nesse contexto, é necessário estudar os sujeitos participantes da interação integrados na unicidade de um meio social, contexto social imediato, sendo estas condições indispensáveis para o estudo de língua/fala.

Na filosofia da linguagem, duas orientações principais relacionadas ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato. O primeiro, considerado como a

primeira corrente do pensamento-linguístico concebe a língua como uma criação individual e contínua. O segundo, concebe a língua como algo estável, imutável, sistêmico e de identidade normativa. Nesse contexto, o Círculo de Bakhtin, tece um olhar crítico relacionado a tais orientações.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (Bakhtin/Volóchinov, 2009, p. 98).

Compreender a linguagem como uma prática social remete, sem mediação alguma, à afirmação do Círculo de que a realidade fundamental da língua é a interação discursiva e que ela se dá entre sujeitos sócio-historicamente situados. Dessa forma, enfatiza que a concepção de linguagem possui alguns pilares que se erguem na interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e as manifestações dialógicas.

Em síntese, a compreensão do Círculo de Bakhtin para a realidade da língua, nos possibilita dialogar com o ensino de língua materna, especificamente com o ensino que contemple análises articuladas, a fim de levar à reflexão sobre como a escola vem tratando o ensino dos gêneros discursivos e da gramática.

Geraldi (1984), no Brasil, a fim de possibilitar um estudo em conformidade à realidade vivenciada, renomeia as concepções supracitas como: Linguagem como expressão do pensamento, Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação. Desse modo, as características de cada concepção foram ampliadas, possibilitando análises relacionadas ao ensino de línguas no contexto educacional.

2.1.1 A Linguagem como expressão do pensamento

A linguagem como expressão do pensamento é concebida como um dom em que o sujeito controla sua comunicação “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldi, 2011 [1997], p. 34). Nesse contexto, a gramática está relacionada ao ensino prescritivo, considerando que a linguagem está atrelada ao seguimento de regras gramaticais e aos estudos tradicionais.

Nessa concepção, o texto é visto como um produto pronto e acabado, de sentido único. Logo, a leitura é um processo de decodificação, tendo como unidade básica a palavra. Portanto, a garantia de escrever e falar bem está pautada no quanto o sujeito domina a gramática da língua, sua história e suas normas.

Conforme Perfeito (2005), a concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se na tradição gramatical grega, passa pelos latinos, pela Idade Média, pela Idade Moderna e rompe-se, de forma efetiva, no início do século XX, com Saussure. Nesse sentido, coloca-se o professor como detentor do saber, ou seja, o transmissor de conteúdos e os alunos, os recipientes daquilo que é ensinado.

Para essa concepção,

As pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 1996, p. 21).

Trata-se de uma atividade individual centrada no eu. Relaciona-se à primeira corrente do pensamento filosófico-linguístico, subjetivismo idealista, em que a língua é a expressão da consciência do sujeito de forma monológica. Nela, a língua constitui um sistema estável, como um instrumento pronto para ser usado (Bakhtin/Volóchinov, 2017 [1929], p. 148), a enunciação é um percurso do interior para o exterior, sem considerar os fatores externos à comunicação.

Ainda que os estudos tenham avançado consideravelmente no que se refere ao ensino da língua materna, os conceitos de ensino imbricados em nossas salas de aulas permanecem enraizados na perspectiva da noção do “certo” e “errado”. Na prática docente, a manutenção do ensino da gramática normativa a fim de formar alunos hábeis na escrita de textos e consequentemente, deverão ler e falar bem. No entanto, ao considerar a língua como unidade imutável, excluem-se as variedades linguísticas que fazem parte do meio social do aluno, pois são vistas como desvios da “norma padrão” e o desconsideram como um sujeito social.

Dessa forma, considerar essa concepção na prática de sala de aula torna ineficaz proposições que abarquem o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita em uma perspectiva de interação, pois desconsidera a vivência e saberes do discente.

2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

De acordo com Geraldi (2011 [1997]), essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e são capazes de transmitir ao receptor certa mensagem.

A linguagem como instrumento de comunicação tem como função a transmissão de informações. Nela, o sujeito usa a linguagem como uma competência, atrelada à tradição gramatical e às estruturas linguísticas com o objetivo de desenvolver a expressão oral e escrita.

O texto é entendido como um modelo a ser seguido e o sentido continua único ao focalizar as relações superficiais. A produção textual é realizada a partir de modelos pré-existentes e a unidade básica de análise se volta para a frase, além da preocupação com as formas abstratas da língua.

Nesse sentido, corresponde ao segundo pensamento filosófico-linguístico que trata do objetivismo abstrato. Conforme Travaglia (1996), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. Dessa forma, o ensino de língua se pautou na repetição de exercícios e no seguimento de formas estabelecidas para cumprir os conteúdos.

A lei 5692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulasse a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito ou talvez, sem nenhum questionamento. (Zanini, 1999, p. 81)

Portanto, se trata de uma abordagem descontextualizada e superficial de ensino da língua, em que o sujeito é “assujeitado pelo sistema” (Koch, 2002, p. 14). Sob esse viés, o aluno se limita a responder perguntas de identificação textual e não a construir e produzir sentidos para o que lhe é apresentado, tornando-se um repetidor de ideias.

Nesse viés, um resquício de um olhar voltado para os aspectos sociais da língua, pois ao considerá-la como um código, pressupõe-se a presença de um locutor e interlocutor. No entanto, ainda não considera o sujeito nas suas relações sociais, pois enfatiza o estudo de fatos linguísticos a partir de exercícios estruturais e no ato de decorar regras da norma culta, bem como a produção textual que está

pautada na promoção de técnicas de redação, aspectos esses que não corroboram para a formação de sujeitos ativos, compreendendo que nas práticas sociais não há dissociação entre os aspectos linguísticos, enunciativos, textuais e discursivos de um enunciado.

2.1.3 A linguagem como interação

Segundo Bakhtin/Volóchinov (1992 [1929]), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, e não é um sistema estável de formas normativas idênticas. Dessa forma, o sujeito é visto como psicossocial, constituído na e pela linguagem com habilidades na produção de significados.

A linguagem, nessa perspectiva, segue o viés sociointeracionista. Considera-se no ensino da língua materna, não apenas o conhecimento da gramática de sua língua, mas também a habilidade para refletir criticamente sobre o meio que o cerca.

A linguagem é uma forma de interação. Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 2011 [1997], p. 34)

Nessa concepção, a função da língua é realizar ações e agir sobre o outro, com predominância da interação verbal e a relação estabelecida entre os sujeitos, constitui a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbalizados. Nesse sentido, a concepção dialógica de linguagem concebe o discurso manifestado por meio de textos. A sua produção advém de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, cuja “metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (Sercundes, 2004, p. 83).

Desse modo, a linguagem como interação nos apresenta um olhar diferenciado para o ensino da língua nas escolas, pois mostra os ambientes escolares como um espaço formalizado à realização dessa interação. O texto é o próprio lugar de interação entre os sujeitos e os sentidos se constituem conforme o contexto. A leitura passa a ser a compreensão da relação entre texto e contextos e a produção textual deixa de ser um modelo a ser seguido e assume um caráter interacional com função e intenção comunicativa, oportunizando condições para que

o aluno expresse suas próprias experiências numa aproximação com a modalidade padrão-culta, a gramática internalizada e a compreensão e interpretação de outros discursos.

A postura do professor, que, desde a década passada, já apontava para um ensino de produção de textos que extrapolasse os limites de sugestões, a partir da indicação fria de um assunto ou até mesmo de um título, prevê que dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens (Zanini, 1999, p. 84).

Segundo Geraldi (2011 [1997]), tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas. Desta feita, o ensino de língua materna nas escolas não pode ser pensado fora de uma perspectiva social.

Bakhtin (2003 [1979], p. 11) postula que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse sentido, o ensino se desenvolve em eixos que incluem a leitura, análise linguística, produção e refacção textual.

O ensino e aprendizagem a partir dos eixos supracitados, possibilitam diálogos com o educando que abarcam o seu conhecimento de mundo, os estudos textuais, lexicais e gramaticais que perpassam pela análise linguística e o levam a reflexão dos contextos de produção, bem como o gênero eleito para ser trabalhado em sala de aula, além de possibilitar a reflexão acerca do discurso e dos sentidos por ora construídos.

Desse modo, proporcionar ao aluno a aproximação entre o ensino e aprendizagem em sala de aula com as práticas de leitura, oralidade e escrita desenvolvidas em seu dia a dia, torna o “para que”, por vezes pauta de questionamentos sobre a relevância de determinado assunto estudado, mais significativo e concreto na prática social dos discentes.

Por conseguinte, a leitura se constitui da produção de sentidos e está integrada à análise linguística, pois a mobilização dos recursos linguísticos, enunciativos e discursivos são partes de um processo reflexivo, considerando o contexto de produção a partir de uma leitura valorativa.

No que concerne a produção 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 (Barbosa, 2021, p. 23).

No entanto, é necessário estabelecer uma relação entre o que se ensina em sala de aula e as leituras, vivências e produções que o aluno já realiza. O processo de ensino e aprendizagem precisa fazer sentido para que ele compreenda que as práticas de oralidade, leitura e escrita estão cotidianamente em sua vida e cabe ao docente promover a proximidade do aluno com os mais diferentes textos e suas intencionalidades no uso social. Logo, a apropriação da escrita acontece de forma reflexiva, haja vista o entendimento que situações cotidianas também são temáticas que podem ser abordadas na escrita, como por exemplo, a produção de crônicas que retratem a realidade de sua comunidade.

Tais situações podem ser ampliadas no contexto da pesquisa em questão, pois em consonância com propostas pedagógicas decoloniais, mobiliza para a promoção da construção do conhecimento conforme a realidade dos alunos.

Abordagem de temas históricos, culturais e que estejam relacionados à identidade da comunidade são importantes para o trabalho com a oralidade, em rodas de conversas, palestras, podcasts, entre outros. Soma-se a isso a leitura de textos que retratam o dia a dia e que se entrelaçam com as vivências.

Para além disso, na produção textual, a observação da realidade, registradas em imagens e entrevistas, logo se concretizam em crônicas. As mobilizações supracitadas, visam contribuir para a produção de uma consciência crítica sobre os engendramentos políticos, históricos, culturais que sedimentam determinada sociedade.

2.2 Os gêneros do discurso

Nesta seção, discorreremos sobre os gêneros do discurso e seu uso nos mais diversos contextos da atividade humana, a considerá-lo conforme o seu uso interacional. Em seguida, apresentamos a crônica como um gênero social, que constitui a base para o desenvolvimento das atividades que foram aplicadas em sala de aula, além da discussão referente às estratégias de ensino para a produção textual. Ademais, refletiremos sobre a linguagem e a interação na formação docente, perpassando pelas práticas decoloniais no processo de ensino e aprendizagem,

buscando também estabelecer diálogos sobre as tecnologias digitais e suas implicações no cenário educacional.

Os gêneros do discurso estão presentes nos mais diversos contextos da atividade humana em que por intermédio do uso da língua, nossas intenções comunicativas se materializam em enunciados concretos, possibilitando a situação interlocutiva entre os sujeitos nas mais diferentes ações comunicativas.

Rojo e Barbosa (2015) explicitam os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos). Assim, nossas falas tanto cotidianas quanto formais estão articuladas em um determinado gênero discursivo, em que a escolha de um ou outro está intrinsicamente ligada às necessidades dos falantes e/ou produtores textuais.

Para Bakhtin (2016 [1979]) os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por campos específicos de emprego da língua.

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. Esses enunciados refletem as condições e as finalidades 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 indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11-12).

Assim, considera-se a língua como um fenômeno social dotado de imensa riqueza e diversidades que se transformam, diferem, criam e se ampliam conforme o uso que os falantes dela fazem, ou seja, em consonância à necessidade imediata do sujeito.

Ao considerar a abordagem bakhtniana, os gêneros são classificados, de acordo com o seu uso interacional, ou seja, conforme o uso da linguagem. Desse modo, entendê-los nos leva a refletir sobre o papel do homem frente à linguagem e o seu papel social. É um diálogo, uma relação, uma prática social, a participação diária em interações que possibilitam a ação de atitude responsiva ativa dos envolvidos no processo comunicativo.

Nesse contexto, Bakhtin postula traços distintos para o estudo dos gêneros do discurso e os classifica em gêneros primários e secundários. Os gêneros primários (simples) estão relacionados ao uso espontâneo, isto é, ao uso cotidiano da

linguagem e assumem um caráter informal. Bezerra (2016) afirma que os gêneros primários são todas as inúmeras modalidades de diálogo e comunicação do dia a dia na atividade concreta e cultural, bem como no simples convívio do homem, ou seja, é a verbalização materializada das diversas vivências humanas em aspecto dinâmico.

Já os gêneros secundários (complexos) requerem uma preparação prévia. Incorporam e reelaboram a diversidade de gêneros primários, apresentando situações comunicativas mais complexas que circulam nas esferas científicas, artísticas, publicísticas, entre outras. No que tange à formação dos gêneros, Bazerman (2005) define como “formas textuais padronizadas típicas”, inteligíveis, reconhecíveis pelos interlocutores e relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias correlatas.

Concernente à situação supracitada, consideramos que a diversidade de gêneros está relacionada aos campos de atuação humana, ou seja, os enunciados circulam conforme condições e finalidades específicas, nos mais diversos contextos comunicativos. Nesse sentido, o ensino de línguas a partir dos gêneros discursivos, na década dos anos 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), compreendia a linguagem como um processo interacional. Assim, os gêneros eram vistos como a organização do discurso e uma estratégia de ensino em sala de aula.

Com a contemporaneidade e considerando a heterogeneidade do discurso, os enunciados percorrem diferentes caminhos e são reelaborados para suprir a necessidade comunicativa do falante. Para tanto, a Diretriz Curricular vigente no país, traz em seu arcabouço, o ensino da língua materna em articulação com o letramento digital. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) amplia o estudo em questão, haja vista a proposição dos gêneros digitais como ferramenta para o ensino da língua. No entanto, há de se considerar que o documento, a partir de uma análise à luz da pedagogia histórico-crítico de Saviani (2012), está fundamentado na pedagogia das competências que visa a uma formação tecnicista para a reprodução social e não para a transformação social.

Conforme Machado e Amaral (2021), as Competências da BNCC (Brasil, 2018), dentre as quais se situa a Cultura Digital, não devem servir apenas como uma forma de ajustamento do educando a um modelo socioeconômico neoliberal, ensinando tarefas e temas contemporâneos que objetivam manter o sujeito

adaptado à sociedade como ela se apresenta. Longe disso, as Competências podem ser o pano de fundo para se costurar conhecimentos e aprendizagens que atendam aos propósitos imediatos dos sujeitos e, ao mesmo tempo, desenhar novos mecanismos que permitam aos educandos a transformação do tecido social e cultural (Saviani, 2012).

Possibilitar ao alunado o contato com textos, que se ampliam, reelaboram e reverberam em contextos diversos, aproximando o ambiente escolar da vida cotidiana de seu discente, é promover o protagonismo e o desenvolvimento de habilidades linguísticas que o tornam agente de transformação a partir de seu posicionamento crítico frente à sociedade.

2.2.1 O GÊNERO CRÔNICA

A compreensão do arcabouço teórico que orienta as práticas de ensino de línguas nas escolas, sobretudo no que se refere às concepções de Mikhail Bakhtin, é de suma importância para que o processo de ensino e aprendizagem seja reorganizado, a fim de possibilitar ao discente a prática social em diversas situações comunicativas, a considerar a organização de nosso discurso por meio dos gêneros discursivos.

Os estudos concernentes ao Círculo de Bakhtin postulam que, no momento da interação oral ou escrita, os sujeitos recorrem a determinados gêneros discursivos. Essas escolhas estão intrinsecamente associadas às necessidades dos falantes/escritores. Isso significa que estes são determinados pela esfera discursiva e estão presentes em toda atividade comunicativa humana.

Como não são uma forma fixa de manifestação da língua, os gêneros são definidos por Bakhtin (1997), em sua obra “Estética da Criação Verbal”, como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa relativa estabilidade de que fala o estudioso significa que não existe um modelo imutável de texto, uma estrutura predeterminada, pelo contrário, são tipos relativamente estáveis de enunciados, justamente porque evoluem constantemente para atender às necessidades imediatas dos sujeitos em qualquer situação de interação.

Nessa perspectiva, o gênero crônica constituiu a base para o desenvolvimento das atividades propostas no referido trabalho, considerando a dimensão social, em que abarcamos as categorias para análise e compreensão de um enunciado, bem como a dimensão verbal que está relacionada ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional do gênero.

A palavra crônica, em sua origem, está associada à palavra grega “*khrónos*”, que significa tempo. No latim, existia a palavra “*chronica*” para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos. Como se comprova pela origem de seu nome, a crônica é um gênero discursivo que existe desde a Idade Antiga e vem se transformando ao longo do tempo e se consolidou por volta do século XIX, com a implantação da imprensa.

A partir dessa época, os cronistas, além de fazerem o relato em ordem cronológica dos grandes acontecimentos históricos, também passaram a registrar a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais, folhetins e livros. Assim, registram, de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os acontecimentos cotidianos de sua época, publicando-os em veículos de grande circulação.

Dessa forma, além da compreensão da estrutura organizacional e a compreensão enunciativa, o gênero crônica coaduna com o dia a dia da comunidade, pois corrobora com a reflexão a partir das vivências, o enunciado é a prática social de uso da linguagem.

Para além do uso da crônica como pretexto ao ensino de leitura e escrita em sala de aula, é salutar considerá-la um instrumento que proporciona o aprendizado de maneira contextualizada, haja vista que o conhecimento e a exploração de seus aspectos estruturais e composicionais – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – são aliados ao valor ideológico, intrinsecamente manifestado nas provocações, atitudes e respostas do leitor frente aos acontecimentos por ora lidos e/ou vivenciados.

Ademais, uma das características do gênero atribuída por Antônio Candido (1992, p. 14) é: “a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”. O exercício que a crônica propõe é mostrar a grandiosidade no miúdo, no singular e no inesperado. O autor assegura que a proximidade do cotidiano realiza na linguagem da crônica “a quebra do monumental

e da ênfase” e atesta ainda que a crônica produz comunhão, estabelece um elo entre os autores “acima da sua singularidade e das suas diferenças” (Candido, 1992, p. 19).

Desta feita, Antônio Candido (1992) afirma que os traços constitutivos da crônica são um meio privilegiado de apresentar ao leitor, de modo persuasivo, muitos temas que divertem, atraem, inspiram e fazem o indivíduo amadurecer a sua visão de mundo, acendendo debates no meio social.

2.2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

No contexto de sala de aula, a produção textual é um momento muito importante para o aluno, pois é quando ele assume o papel de produtor do texto e mobiliza seus conhecimentos para a produção textual escrita. No entanto, ainda há muitas dificuldades para que essas habilidades sejam desenvolvidas e o discente se sinta confortável para escrever textos.

Algumas situações desencadeiam uma certa esquivia quanto à proposição da produção textual escrita, pois o aluno não é levado a uma escrita recursiva, com planejamento e possibilidade de reescrita. Dessa maneira, sua produção é vista apenas como uma redação.

Em uma visão dialógica da linguagem, a noção de produção de texto versa em contrariedade a redação escolar, o papel do professor é como coautor da produção e mediador do desenvolvimento da escrita e o do aluno como sujeito do dizer, firmando assim a concepção de escrita como trabalho.

Geraldi (1984; 2015) postula que a escolha pela produção textual em detrimento da redação tradicional relaciona-se com o conceito de texto. Dessa forma, considerando a perspectiva dialógica da linguagem, o texto é o enunciado concreto, que se constitui na interação verbal com sujeitos sociais, ou seja, o texto é o lugar de interação entre professor e aluno, o instrumento mediador (Ohuschi; Menegassi, 2019, p. 36).

Para Bakhtin/Volóchinov (2006), o enunciado é sempre interativo – há um autor que se dirige para e em função de um outro, do leitor – e dialógico, pois não é nem o princípio nem o fim da cadeia discursiva, que se estabelece a partir das condições de produção, em um contexto sócio-histórico, com sujeitos sociais que,

com base nessas circunstâncias, fazem escolhas linguístico-textual-discursivas, dentre as possibilidades possíveis.

Nessa perspectiva, a produção textual assume um importante papel nas aulas de língua portuguesa, pois deixa de ser um mero exercício preparatório para uma escrita avaliativa e passa a concretizar o projeto de dizer do aluno, promovendo uma prática de produção textual que corrobore na mobilização de diferentes gêneros discursivos, os quais servem às mais diferentes finalidades das práticas sociais que compõem a sociedade.

Por conseguinte, o aluno se torna protagonista do seu discurso, haja vista que compreende conscientemente sua participação no ato de escrever, além das escolhas linguístico-textual-discursivas que estão inseridas no processo e constituem seu estilo, a fim de expressar as valorações suscitadas em seu texto.

Para tanto, é necessário mudanças na prática de ensino e aprendizagem da produção textual em sala de aula, pois a escrita deve ser concebida como um processo de construção contínuo recursivo em que se pressupõe a mediação do professor. Nesse sentido, o docente é o coprodutor do texto, buscando orientar quanto à finalidade e ao público destinado.

Menegassi (2010; 2016) concebe o processo de produção textual em cinco etapas específicas e complementares, as quais devem ser conhecidas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Desse modo, o processo de produção de texto deve seguir as etapas de planejamento de ideias, execução de produção, revisão, reescrita e avaliação.

Assim, a proposição da escrita de crônicas a partir das vivências dos alunos, além de contribuir para o protagonismo desses sujeitos, deixa em evidência a responsividade mobilizada nas etapas de revisão e reescrita, bem como sinaliza a possibilidade de utilização de revisão pela mídia eletrônica com inserções de balões de comentários, bilhetes com questionamentos, apontamentos, entre outros, seguindo o padrão estabelecido por Gasparotto e Menegassi (2013).

Ademais, promover um ensino que desperte no discente seu protagonismo a partir de seu projeto de dizer, é torná-lo agente do processo e sujeito do discurso enfatizando a concepção da escrita como trabalho.

2.3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A linguagem como prática social está relacionada com o processo de interação, pois se constitui a partir do movimento e articulações de ideias que reverberam nos sujeitos e contextos por ele vivenciado.

Bakhtin (2000, p. 289) destaca que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] o enunciado reflete condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo [...]”. Portanto, a prática discursiva é manifestada por valores ideológicos e históricos, corroborando para a construção de significados no processo comunicativo.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a escola ainda solidifica uma formação voltada para a compreensão e análise textuais exauridas em leituras superficiais e descontextualizadas. Nesse sentido, o ensino da língua materna e o papel que a linguagem representa devem ser considerados para além de meros exercícios gramaticais, haja vista que a aprendizagem é um processo social mediado pela linguagem, isto é, por ela descrevemos o mundo em que vivemos e interagimos socialmente.

Galiazzi (2003, p. 96) afirma que “a realidade é construída pela linguagem que utilizamos para descrevê-la; nós mesmos somos produtos da linguagem que aprendemos”. Promover um processo de ensino e aprendizagem que considere o caráter dialógico da língua(gem), também corrobora para a construção coletiva da aprendizagem, pois se reverbera na relação interacional existente entre os sujeitos participantes.

A interação discursiva ou o interacionismo concebe a língua como sendo singular, viva e dinâmica levando em conta os aspectos sociais e históricos. Os sujeitos envolvidos no processo de interação, se constituem de palavras que os orientam para ações ativas, a fim de, ideologicamente, responder, criticar, confirmar e refutar conforme a situação comunicativa. Dessa forma, Oliveira (2021, p. 36) afirma que “a interação verbal é permeada pelos princípios da alteridade e responsividade cuja palavra lançada assume uma singular e diferente forma e aguarda por uma resposta”.

A concepção interacionista nos permite reflexões sobre o uso da linguagem de uma maneira ampla, pois possibilita a observação de fatores tanto intra quanto

extralinguísticos. Por conseguinte, compreendendo que o ensino da língua materna deve estar relacionado às situações concretas de comunicação em conformidade com o contexto comunicacional, é que ampliamos a discussão para a maneira como o ensino de LP acontece nas escolas, bem como se pode consolidar esses aspectos junto às atividades desenvolvidas em sala de aulas pelos professores.

Um caminho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abarquem as perspectivas supracitadas, é a promoção de formações iniciais e continuadas para os docentes da educação básica. Assim sendo, o professor poderá ter um olhar diferenciado ao promover atividades sobre a linguagem.

O desenvolvimento de estratégias, que visem a complementar as atividades práticas a partir dos gêneros discursivos, pressupõe o uso de práticas concretas da linguagem, pois atende a projetos discursivos específicos e solidifica o que está intrínseco no aluno. Por isso, o trabalho com o gênero crônica proposto na referida pesquisa, objetiva não só a compreensão dos aspectos estruturais do gênero, mas também formar cidadãos reflexivos, leitores e produtores de textos com amplitude de olhares para o mundo que o cerca.

Nesse sentido, é necessária uma postura diferenciada em sala de aula, desvencilhando de métodos tradicionais e buscando um processo de ensino e aprendizagem que agregue o projeto de dizer dos sujeitos participantes da comunicação em que figure a essência dialógica do enunciado, ratificando a premissa de que o diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 1983, p. 93).

Nesse cerne, a formação docente não pode abdicar da reflexão sobre uma prática pedagógica que pressuponha o saber dialogar e escutar, o respeito pelo saber do educando e o reconhecimento da identidade cultural e emocional do outro (Sacramento; Ferreira, 2017). Promover a prática pedagógica em consonância com a realidade vivenciada pelo sujeito, é oportunizar o protagonismo nas diferentes práticas sociais e nos diferentes contextos comunicativos.

2.4 Práticas sociais e decoloniais no processo de ensino e aprendizagem

Para além de um processo de ensino e aprendizagem monocultural, que inviabiliza sujeitos e saberes na sociedade ao qual estão inseridos, a promoção

educativa propositiva, reflexiva e crítica, a fim da valorização identitária dos sujeitos/alunos, no que se refere ao campo educacional escolar, é de suma importância para a (des) construção de conceitos, atitudes, posturas e valores. Nesse constructo, a linguagem, bem como as diversas formas de comunicação foram sendo modificadas e cada vez mais somos convocados ao uso mais intenso das práticas sociais de formas distintas e específicas para cada interlocutor. Dessa forma, as práticas sociais se atrelam às vivências do sujeito para que este faça uso do discurso, a fim de uma sociedade crítica e transformadora.

À escola, cabe o papel de desenvolver a oralidade, leitura e escrita para além da sala de aula. No entanto, ainda observamos uma prática de ensino que leva o aluno a decodificar letras e sons e a uma escrita sem planejamento definido, além da descontextualização com o modo de vida do aluno.

2.4.1 Oralidade, leitura e escrita como práticas sociais

Antunes (2003) faz uma abordagem reflexiva sobre como o estudo da língua portuguesa acontece em nossas salas de aula. Partindo do pressuposto de que as estratégias utilizadas para o ensino da língua materna, tem se pautado na persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, a autora enfatiza a limitação da compreensão dos objetivos relevantes que a linguagem deve suscitar.

Dentre os aspectos negativos imbricados por suas reflexões, a autora aponta a persistência de um quadro do insucesso escolar. As dificuldades dos educandos nas práticas de leitura, escrita e oralidade estão diretamente ligadas às estratégias utilizadas, em sala de aula, para a promoção do desenvolvimento de tais habilidades.

Nesse sentido, a proposição de atividades de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem direcionamento para a dimensão da interação verbal, leitura sem interesse e sem função, desvinculada dos diferentes usos sociais, leitura como treino, atividades que se limitam a recuperar os elementos literais e explícitos do texto, incapazes de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais que permeiam a prática da leitura e suas funções

comunicativas, proporcionam um ensino fragilizado na aplicabilidade de ações efetivas para o desenvolvimento da prática supracitada.

Assim, a estratégia para o desenvolvimento da prática de leitura deve proporcionar desdobramentos que abarquem:

Ler para informar-se, ler para deleitar-se, ler para entender as particularidades da escrita. A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura (Antunes, 2003, p. 76-77).

No que tange ao trabalho com a prática da oralidade em sala de aula, Antunes (2003) observa uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, além da visão da fala como um lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. Soma-se a isso a concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal sem que se promova análise mais consistente de como a conversação acontece, bem como da falta de oportunidade de explicitar em sala de aula, os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais.

Desta feita, aponta-se para os limites conceituais que envolvem a concepção da oralidade. Entender que esta é de caráter interacional e sua realização acontece em diferentes gêneros. Para tanto, deve-se compreender que a prática da oralidade em sala de aula deve ser orientada para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, as suas especificidades, além de abarcar orientações para a variedade de tipos de discursos orais, além de facilitar o convívio social, entre outros.

Lançando o olhar para a escrita, a autora constata um processo de aquisição da escrita por intermédio de práticas mecânicas de produzir textos, considerando a memorização de regras ortográficas, realização de exercícios com palavras e frases soltas, descontextualizadas e sem sentidos e intenções, destituída de valores interacionais, a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e revisão.

Segundo Antunes (2003), o trabalho com as práticas de escrita nas escolas deve considerar um conjunto de princípios que estão pautados na realização de atividade interativa, tornando assim, a ação, de caráter dialógico, dinâmico e negociável. A prática da escrita para além da decifração coaduna com o progresso do sujeito enquanto agente de uso da habilidade supracitada, construindo relações de significados.

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. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1995, p.113)

Ressignificar o processo de ensino e aprendizagem considerando as reflexões supracitadas, pode promover a aplicabilidade de aspectos que mobilizam ações para a formação de cidadãos críticos, como pode possibilitar o uso das práticas sociais para além da sala de aula.

2.4.2 A decolonialidade no processo de ensino e aprendizagem

A escola, como um espaço plural, é o encontro de diversidades. Nesse sentido, é salutar reafirmar a importância de que os sujeitos participantes de determinada comunidade escolar são constituídos por diferentes identidades.

Não basta, contudo, reconhecer que aspectos culturais e individuais – pensados de um modo mais amplo – conforme identidades particulares, é preciso ir além, reconhecendo que cada indivíduo performatiza identidades distintas (Butler, 1999) e que as aulas de LP têm um importante papel no processo de autoidentificação, bem como no empoderamento de professores/as e alunos/as (Figueiredo; Mastrella-de-Andrade, 2015, p. 129). O processo de ensino e aprendizagem deve ir além de meras decodificações no texto e rasas escritas. É necessário possibilitar ao aluno caminhos significativos para a aprendizagem, que o identifiquem como sujeito pertencente de sua comunidade, assumindo um papel de protagonismo no cenário social.

A considerar que o ato de educar é uma ação que possibilita atuação prática e ativa do sujeito nos mais diversos contextos, deve-se compreender que as vivências de mundo do aluno devem ser valorizadas e fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem, conforme afirma Freire (2005, p. 85) “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo”.

Logo, ao vincular a educação ao conceito decolonial, buscamos abrir outras possibilidades de diálogos a respeito dos caminhos e construir novos horizontes para os indivíduos que tiveram sua alteridade e humanidade postas em caráter de suspensão ou subtração, ou seja, a construção de relações que preconize a valorização, a equivalência e o respeito às diferenças de cada indivíduo. “A

humanidade é um composto híbrido que se compõem de diferenças múltiplas” (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 70).

Portanto, a mobilização de uma pedagogia decolonial, em nossas salas de aulas, exige outras pedagogias/estratégias a fim de firmarmos uma outra sociedade, de modo a contribuir com a valorização e construção de outros sujeitos, com visões de mundo e práxis diferenciadas.

No entanto, a compreensão da pedagogia decolonial requer entendimento acerca de alguns conceitos chaves como modernidade/colonialidade, racismo epistêmico, diferença colonial e transmodernidade. Colonialismo, colonialidade e modernidade são conceitos que se construíram historicamente a partir da dualidade povo dominante, sobrepondo-se a um povo dominado em uma relação de subalternização no que concerne ao pensamento eurocêntrico das verdades universais, que inviabilizam e silenciam sujeitos com outros conhecimentos e histórias.

O colonialismo foi um período histórico que surgiu do processo de expansão territorial. Configurou a dominação de determinados povos em relação às colônias, ou seja, tipo imperial de relação de dominação exercida política e economicamente por uma nação sobre a outra, exploração de territórios, culturas, religião, imposição de costumes e práticas, além da desvalorização de saberes e fazeres.

A colonialidade refere-se ao poder exercido sobre esses saberes e as formas como este afeta as relações subjetivas. Assim, é a ideia reformulada da opressão, dominação social e estrutura de poder, pois a partir dela há a manutenção do controle de recursos, trabalho, capital e conhecimentos limitados ao que é dito pelo capitalismo. Incorpora a inferiorização de diferentes grupos sociais, marginalizando o saber, o ser e validando estruturas dominantes de poder.

Na perspectiva teórica da Modernidade/Colonialidade, depreendemos o conceito do mito de fundação da modernidade. Nele, a modernidade foi a invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com as Américas (Oliveira, 2021, p. 25). Tal situação está intrinsecamente ligada à colonialidade, haja vista que esta é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo, pois mantém as relações de poder sobre os povos colonizados.

Um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do

mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Desta feita, modernidade e colonialidade podem ser compreendidas como duas faces de uma mesma moeda já que a primeira tem suas raízes na segunda em uma interligação que o poder moderno/colonial produziu em um constructo de dominação de poder, saber e ser.

Nesse sentido, com a inferiorização de povos e/ou grupos humanos sob a ótica de dominação de poder, saber e ser, imposto pela colonialidade, reverberam a hierarquia de padrões, formação da identidade do sujeito, a negação e silenciamento de outros conhecimentos que se desvinculam daqueles formatados a partir do olhar eurocêntrico e a subalternização de determinados grupos sociais.

Diante disso, pensar a partir de estruturas epistemológicas que suscitem horizontes diferentes desvinculados de conceitos colonialistas é de suma importância para a afirmação de novas bases de conhecimento e a valorização do ser em sua alteridade.

Formulado por Dussel (2005, p. 66), a transmodernidade refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial. Para além, a pedagogia decolonial vem como uma transgressão aos conceitos e pensamentos da colonialidade/modernidade. Uma práxis voltada para a formação humana crítica e propositiva que reafirma a construção de visão pedagógica que transborde o processo de ensino e aprendizagem de uma educação bancária.

Dessa forma, a proposição de atividades que considerem o sujeito e seu modo de vida, agir e pensar. Nessa dinâmica, viabilizar ações que mobilizem o aprendizado a partir da realidade social do educando, pois refletem o ser constituído em seu habitat e suas particularidades.

Em se tratando de alguns movimentos decoloniais, dentro do processo de ensino e aprendizagem, é necessário potencializar metodologias voltadas para algumas estratégias facilitadoras da compreensão leitora, dentre outras. Assim, criar eventos que oportunizem ao alunado a integração deste a contextos sociais relevantes que contribuem na valoração de sua identidade e no empoderamento do sujeito frente ao processo de ensino e aprendizagem em consonância com os movimentos de vivências reais.

Promover o conhecimento da vida para além dos muros da escola e do ambiente familiar, como: visitas à feiras, instituições sociais, espaços culturais, abordagem em rodas de conversas e podcasts de temáticas que suscitem posicionamentos reflexivos-críticos em convergência com a produção de textos escritos e/ou orais que remetem as análises da realidade social, cultural, política, entre outros são ações relevantes que permitem um olhar diferenciado para as diversas identidades que constituem a sociedade.

2.5 Gamificação e ludicidade

Para analisar como a inserção das tecnologias digitais e as mecânicas de jogos gamificados podem contribuir para a aprendizagem dos discentes, estabelecemos diálogos sobre as tecnologias educacionais e suas implicações no cenário educacional para o desenvolvimento de ações pedagógicas aplicadas à linguagem.

Com a contemporaneidade, as informações são acessadas em tempo real. A tecnologia está inserida em diversas situações do cotidiano e proporciona um ambiente de múltiplos apelos, tais como visual, sonoro, pluralidade de informações e multiplicidade de linguagens.

Diante disso, a escola tem enfrentado um grande desafio para alinhar o novo mundo tecnológico com as suas estratégias para o ensino, pois os tempos digitais lançam um olhar para novas escolas, professores e alunos.

É salutar as reflexões acerca das ações pedagógicas aplicadas à linguagem que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades nas práticas de oralidade, leitura e escrita a partir dos multiletramentos e multimodalidades. Lidar com as diferentes modalidades e tecnologias, promovendo a inserção destas em sala de aula, a considerar a mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem de cada gênero, parece ser um grande desafio nas instituições de ensino.

Para Rojo e Barbosa (2015), a educação deve ser pautada na diversidade de manifestações culturais, características da sociedade globalizada e na multimodalidade, em que há a materialização de textos por mais de uma linguagem. Assim, as tecnologias digitais aliadas a uma prática de ensino lúdica visam a um trabalho que contemple a multiplicidade de formas de comunicação usada para a

construção de sentidos e o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Azzari (2017) aborda aspectos centrais de uma educação linguística crítica, tomando como base a ideia de tempo-espço, discutindo as noções de paisagens linguístico-semióticas, relacionando tais conceitos às diversas manifestações presentes nas redes sociais. A ideia de linguagem como prática social, mobilizada por recursos que se apoiam nos ambientes digitais síncronos podem corroborar para uma propagação equivocada da ideia de novas tecnologias se forem abordadas com discursos excludentes, problematizando as posições que assumimos como sujeitos mobilizados/mobilizadores em/por tempos-espços digitais.

Dessa forma, devemos analisar o contexto situacional do que se entende por tecnologias digitais e como devem ser utilizadas no ambiente educacional, bem como buscando apontamentos sobre os objetivos a serem alcançados a partir de uma temática proposta no contexto de sala de aula.

Tomemos como análise a proposição de atividades gamificadas. A priori se busca entendimento sobre a prática de utilização de mecânicas de jogos em diversas atividades e diferentes cenários propositivos.

Burke (2015) afirma que a gamificação não é apenas a aplicação da tecnologia a velhos modelos de engajamento. Ela cria modelos de envolvimento completamente novos e seu alvo está relacionado às novas comunidades de pessoas e o objetivo é motivá-las para que atinjam metas que elas desconhecem.

A gamificação na educação busca estimular o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes no ambiente de ensino. Assim, o aprendizado fica mais dinâmico, interativo e construtivo e eles conseguem atuar em diferentes situações na vida.

É necessário entender que a gamificação é o uso de técnicas de games em situações que não são de jogos. Logo, os planejamentos teóricos podem ser adaptados dentro de um contexto para motivar, engajar ou tornar uma atividade mais prazerosa. Com isso, as ações desenvolvidas podem contribuir para que o aluno seja ativo e tenha engajamento, conforme o objetivo, facilitando o seu aprendizado. Além disso, desperta a curiosidade dos envolvidos no processo, a fim de solucionar os desafios propostos e obter as recompensas.

Assim, a gamificação na educação proporciona estímulo para que o aprendizado ocorra de forma lúdica, reforçando tanto a teoria quanto a prática.

A gamificação já se provou ser um método bastante efetivo e eficiente em engajar pessoas em atividades de aprendizado. Isso se tornará ainda mais importante à medida que mais exercícios forem oferecidos via digital. A gamificação é apenas uma das várias forças que estão reformulando o modo com aprendemos. Treinamento e educação são primordiais para que ocorram mudanças transformadoras (Burke, 2015, p.62).

Entende-se que é um processo de aprendizagem baseado em transformar o ensino em um todo mais lúdico com a introdução de elementos dos games sem, necessariamente, utilizar jogos para isso. Dessa forma, analisar como os elementos dos constituintes de jogos, tão atrativos para jovens e adultos, podem ser utilizados e adaptados em outros campos sociais.

Para Schelemmer (2014) a gamificação pode ser pensada em duas perspectivas. A primeira está relacionada à persuasão, enquanto a segunda refere-se à construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, as mecânicas de jogos pautadas em um viés que enfoque somente a competição (persuasão), sistema de pontos e recompensas, não possibilitam o desenvolvimento de habilidades que promovam a colaboração e engajamento a fim de mudanças significativas para além de um determinado espaço. Enquanto, a partir da construção coletiva do conhecimento, faz suscitar a cooperação e estimula ações motivadas por um processo interacionista-construtivista-sistêmico.

Nessa perspectiva, as atividades gamificadas visam desenvolver as habilidades dos sujeitos envolvidos, pois estão imbricados nesse processo o desenvolvimento das ações colaborativas, a criatividade, o engajamento e a resolução de problemas.

Para tanto, considerando as práticas cotidianas do ensino da língua nas escolas, buscamos estratégias que abarquem o uso das tecnologias imersivas com os gêneros discursivos, entendendo as relações teórico-práticas, bem como suas funções sociais e comunicativas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os percursos metodológicos que circundam o trabalho proposto, considerando as particularidades do tipo de pesquisa, o contexto e os sujeitos, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Inicialmente, descrevemos a estruturação do trabalho a partir dos pressupostos metodológicos que o compõem.

Em seguida, definimos o contexto da pesquisa que está relacionado à caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos na investigação. Posteriormente, delineamos as etapas constituintes da produção e coleta de dados para a análise inicial, isto é, a diagnose e por fim, a constituição do corpus, além das categorias de análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

A referida pesquisa seguiu os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. A utilização desse formato metodológico possibilitou aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Nela, estão envolvidos pesquisadores e pesquisados, e todos estão inseridos no contexto, a fim de buscar a solução para um problema coletivo.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação não é constituída somente pela ação ou participação, pois com ela é possível produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir com a discussão, ou fazer avançar o debate acerca das questões abarcadas. Ela está envolvida com a práxis educativa/investigativa, sendo a práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática. É um processo de reflexão-ação-reflexão, visando a análises sobre a prática docente em sala de aula, promovendo mudanças atitudinais e a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, assim como dos agentes participantes.

Desta feita, abarcamos as fases do ciclo da pesquisa-ação, de acordo com os estudos de Dionne (2007) e Thiollent (2011) que consistem na identificação das situações iniciais, planejamento das ações, implementação das atividades previstas, monitoramento e avaliação dos resultados da ação. Assim, seguimos os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada.

Para tanto, consideramos as ações desenvolvidas conforme a diagnose, a fim de conhecer as problemáticas e refletir sobre os encaminhamentos das ações. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu em consonância ao que postula a

abordagem metodológica qualitativa, que tem como finalidade entender e interpretar um fenômeno social em determinado contexto. Nessa perspectiva, a escola e suas especificidades possibilitam um leque de análises para descrições, comparações e interpretações a partir do fenômeno estudado.

Considerando as análises iniciais, realizadas em conformidade com os dados suscitados, a proposta de intervenção implementada envolve oficinas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita, juntamente com a proposição de atividades gamificadas com o gênero crônica. Assim, com o propósito de engajar e motivar os alunos, lançamos mão do emprego da metodologia ativa em diversas situações e ações em sala de aula ou fora do ambiente escolar.

Dentre os métodos disruptivos, a gamificação foi selecionada para esse processo, pois visa à colaboração e ao engajamento dos sujeitos a partir de elementos e princípios constituintes dos jogos. Nesse sentido, os desafios desenvolvidos, no decorrer do percurso, são pautados na diagnose e abarcam conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem do gênero discursivo crônica na tríade oralidade, leitura e escrita.

No que concerne ao tipo de interação e a fim de promover o protagonismo discente, optamos pelo trabalho colaborativo em detrimento ao competitivo, haja vista a intencionalidade de que os sujeitos possam concluir as tarefas e os desafios lançados nas atividades gamificadas.

Quanto à natureza aplicada da pesquisa, conforme Tumelero (2019), essa categoria objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas, ou seja, o desenvolvimento das oficinas pedagógicas aplicadas no contexto de sala de aula é uma possibilidade para ampliar caminhos, com vistas a amenizar e/ou solucionar as problemáticas subjacentes ou não.

Na subseção seguinte, apresentamos o cenário em que a pesquisa se desenvolveu, descrevendo as especificidades da comunidade.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Oeiras do Pará - PA, nordeste paraense, localizado na região do Marajó, antes pertencente ao Baixo-Tocantins.

Oeiras do Pará é um município ribeirinho com uma área de 3.862,96 km² entrecortada por uma densa rede fluvial e vias rodoviárias. A sede do município é

distante 160 km em linha reta da Capital do Estado. O acesso ao município se dá através de vias aéreas (aviões de pequeno porte) ou fluvial, com viagens semanais com duração de até 12 horas entre Oeiras/Belém.

Imagem 1 – Município de Oeiras do Pará



Fonte: Santana (2023)

Possui uma população estimada, conforme IBGE (2021) de 33.182 (trinta e três mil, cento e oitenta e dois) habitantes. O município desenvolve atividades culturais populares. No período de 6 a 15 de agosto de cada ano, realiza-se a Festividade Religiosa Católica de Nossa Senhora D'Assunção, padroeira de Oeiras do Pará, sendo uma das celebrações mais antigas, além de ser considerada uma das maiores manifestações de fé da referida comunidade.

Destacam-se, também, outras festas populares, que reúnem um número considerável de visitantes para prestigiar os eventos culturais e religiosos que fazem parte do calendário anual dos festejos locais, tais como o Aniversário do Município, O Festival de Quadrilhas Juninas, o Festival do Camarão (um dos maiores da região), Torneio de Férias e Festival Evangélico. A economia local está pautada nos empregos gerados pela prefeitura, pelo comércio formal e informal, bem como pela agricultura familiar e pela pesca.

A escola, fonte de nossas investigações/estudos, está localizada na área urbana, constituindo-se como a única que oferta o ensino fundamental anos finais na sede do município, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A referida instituição foi fundada no dia 17 de junho de 1967. Funciona em prédio próprio, com área de aproximadamente 1900 m² (mil e novecentos metros quadrados), em um terreno 16.228 m² (dezesesseis mil duzentos e vinte e oito metros quadrados). Sua estrutura é composta por 19 salas de aulas, distribuídas em 5

(cinco) blocos, sendo que 3 (três) deles abarcam as salas de aulas e 2 (dois) são direcionados para o funcionamento dos trabalhos administrativos, assim como para o funcionamento de Atendimento Educacional Especializado – AEE, além da biblioteca e sala de informática, sala de leitura, cozinha e banheiros.

No ano de 2019, antes do período pandêmico ocasionado pelo coronavírus SARS-CoV-2, a instituição registrava o quantitativo de 1.122 alunos matriculados. Destes, 815 foram aprovados e 306 reprovados, sendo que o maior índice de reprovação se concentrou no 6º ano do ensino fundamental. Tais dados são analisados ao final de cada ano letivo para que a escola reavalie suas propostas pedagógicas.

Seu público, em 2022, totalizava o quantitativo de 1919 alunos, sendo que desse quantitativo, 135 discentes são de comunidades ribeirinhas (conforme os dados do Programa Gestor Escolar) e utilizam o transporte escolar.

O corpo gestor, técnico, administrativo, apoio e pedagógico, que atuam no espaço da escola, correspondem ao quantitativo de 120 pessoas, distribuídos em 03 turnos (manhã, tarde e noite).

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a escola realiza avaliação diagnóstica no início de cada ano letivo, a fim de verificar as dificuldades de seus alunos e propor a intervenção para o desenvolvimento de habilidades e competências nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

No componente de língua portuguesa, a escola oferta o projeto “Sala de leitura” que visa desenvolver as habilidades de leitura e escrita para os alunos de 6º ao 9º ano. Na modalidade da EJA, a escola oferece o projeto “Aula de Reforço”, que atende as demandas do componente de língua portuguesa e o “Cinema na Escola” que objetiva envolver os alunos para fatos da sociedade, a partir de um olhar crítico frente às temáticas propostas.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, advindos tanto da área urbana quanto do campo, com especificidades e motivações diferentes.

A turma é constituída por 38 (trinta e oito) alunos, sendo 5 (cinco) deles usuários do transporte escolar e necessitam sair de seus portos ribeirinhos entre 04h e/ou 06h da manhã para estarem na sede do município no horário das aulas.

Os demais residem na sede do município e em bairros diferenciados, pois como a escola é a única que oferta o ensino fundamental anos finais, na área urbana, seu público é constituído por alunos de todos os bairros da cidade.

Dentre o quantitativo supracitado, os agentes da pesquisa são constituídos por 21 (vinte e um) discentes do sexo feminino e 17 (dezessete) do masculino, com faixa etária equivalente entre 13 (treze) a 15 (quinze) anos.

A heterogeneidade observada nos permitem reflexões acerca da comunidade em que os alunos estão inseridos, suas dificuldades, anseios, frustrações e perspectivas. São filhos de professores, comerciantes, agricultores, pescadores, engenheiros, entre outros. Aqueles que possuem o acompanhamento em casa, já demonstram habilidades para leitura e escrita, outros possuem dificuldades nas situações citadas e buscam se isolar da interação nas aulas para evitar constrangimentos ou estigmas. Um olhar de relance, atividades de contação de histórias, além das conversas informais com a turma, podemos desenhar o cenário de vivência de cada um.

Médicos, engenheiros, fisioterapeutas, veterinário. Uns delimitam suas preferências, outros ainda buscam entender como irão finalizar as etapas do ensino fundamental. Falta perspectiva de vida, baseada no cotidiano que os assusta devido à ausência do essencial, comida na mesa, moradia digna e acesso e permanência na escola.

A fim de compreender as dificuldades dos discentes, bem como delinear os caminhos a serem percorridos, é essencial repensar o fazer pedagógico a partir das elucidações que compõem o ponto de vista dos sujeitos no que tange ao ensino da língua materna e as proposições de atividades lúdicas em sala de aula. Assim, o diálogo inicial acontece com a observação nos primeiros dados.

3.4 Geração de dados e instrumentos

Para a constituição dos dados foram utilizadas metodologias e instrumentos visando à compreensão da realidade de sala de aula, em relação às habilidades de leitura, escrita e oralidade, às principais dificuldades dos alunos nas aulas de língua

portuguesa, às proposições que os ajudariam a entender os objetos de conhecimento estudados nas aulas, ao entendimento sobre gamificação e ao gênero discursivo crônica.

Nessa etapa, os caminhos delineados para a coleta de dados, iniciaram-se com a aplicação de um questionário. Essa ferramenta foi o primeiro instrumento de pesquisa utilizado para desenhar a diagnose da turma, a qual possibilitou o entendimento sobre as dificuldades dos alunos em sala de aula, a maneira como veem o ensino de língua portuguesa, as possibilidades de uso das tecnologias digitais em sala de aula, o entendimento sobre gamificação e o gênero crônica, além de questionamentos relacionados à comunidade em que estão inseridos.

O questionário foi realizado por intermédio do *Google Forms* e constituído por perguntas abertas e fechadas. A partir deste, delineamos o perfil da turma e, assim, constituímos estratégias pedagógicas viáveis para serem desenvolvidas em sala de aula, conforme o desenvolvimento das etapas do projeto.

Após a aplicação do referido instrumento, foi aplicado um segundo instrumento, que consistiu na produção escrita de uma crônica. Por meio dessa proposição foi possível identificar como os alunos circulam pelo gênero proposto, considerando as categorias de análises que incluem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Dessa forma, considerando os dados arrolados, compreendemos os caminhos que devemos seguir em consonância com a metodologia ativa proposta, no caso, a gamificação. Para tanto, as atividades desenvolvidas na proposição de intervenção, visam ampliar as habilidades dos alunos na tríade de oralidade, leitura e escrita, assim como promover a autonomia, a colaboração e o engajamento dos alunos a partir do uso de mecânicas de jogos.

Ademais, dentre as oficinas pedagógicas elencadas nas atividades de intervenção, a produção textual, abarca a reescrita e assim, as análises finais se apresentam.

4 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

As atividades que constituem a etapa da diagnose (questionário, cantinho da leitura “Lentes do cotidiano” e atividade de produção textual) foram realizadas considerando momentos distintos, a fim de compreendermos as dificuldades dos alunos nas práticas de leitura e escrita, bem como buscar informações sobre o que eles conhecem acerca da gamificação e os possíveis benefícios no desenvolvimento de sua aprendizagem em sala de aula, atrelado ainda ao estudo do gênero discursivo crônica.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem, ao considerar os dados obtidos na proposta diagnóstica possibilitará o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos seguindo a abordagem em espiral, em conformidade com as características da pesquisa-ação.

A fim de compreender as dificuldades e potencialidades dos alunos no que concerne ao ensino e aprendizagem em língua portuguesa, elaboramos um questionário. O questionário é conceituado

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

A partir das respostas, buscamos alinhar a prática pedagógica às expectativas de aprendizagem dos discentes com o objetivo de contemplar a proposta da pesquisa e as atividades de intervenção posteriormente.

Outra atividade relevante que integra a proposta é o “Cantinho da Leitura”, a qual propicia o contato inicial do alunado com o gênero discursivo crônica. Esse espaço surgiu como fomento à prática de leitura nas escolas por intermédio do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2012, para assegurar o direito de alfabetização a todas as crianças até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, como uma das estratégias para o incentivo e desenvolvimento da leitura em sala de aula.

No que tange à proposição da atividade desenvolvida no cerne da pesquisa em questão, o “cantinho da leitura” não é um ambiente fixo com disponibilidade de diversos textos de diferentes gêneros para a leitura diária, mas sim funcionou como um espaço organizado para leituras, discussões e análises que suscitasse o engajamento entre os textos e a comunidade.

As atividades realizadas seguiram o seguinte cronograma:

QUADRO 1 – Sistematização das atividades desenvolvidas na diagnose

ATIVIDADE/ETAPA			
1ª ETAPA			
DATA	ATIVIDADE	CH	OBJETIVOS
17/5	Acolhida: BOAS-VINDAS Apresentação do Episódio 1 da websérie “Nunca me sonharam” com o tema “Educação é um direito”	3H/AULA	Mobilizar reflexões sobre o valor da educação, a fim de identificar os desafios e as expectativas vivenciadas nas escolas públicas
24/5	Apresentação da proposta da pesquisa e atividades diagnósticas	3H/AULA	Levar o aluno a compreender as dinâmicas propostas no desenvolvimento da pesquisa com intuito de fazê-lo reconhecer-se como parte integrante e essencial em cada etapa
	Preenchimento do questionário pelo <i>Google Forms</i>	TAREFA PARA CASA	Compreender as dificuldades dos alunos nas práticas de leitura e escrita, bem como buscar informações sobre o que conhecem em relação a gamificação e os possíveis benefícios no desenvolvimento de sua aprendizagem em sala de aula, atrelado ainda ao estudo do gênero discursivo crônica
2ª ETAPA			
31/5	Vamos começar? Lentes do cotidiano: Cantinho da leitura	3H/AULA	Proporcionar ao aluno o contato com diversos textos atrelados ao gênero crônica Levar o aluno a relacionar o cotidiano com a produção do gênero crônica
6/6	Grupos para discussão sobre as temáticas dos textos do cantinho da leitura TEMÁTICAS: Relação entre simplicidade e felicidade; Racismo; A condição humana diante de um grande problema, a fome; O amor. Os grupos devem observar e anotar: 1) Os dados e informações que aparecem no texto. 2) As ideias que surgiram a partir da leitura. 3) Os sentimentos que foram despertados. 4) O título que escolheriam para a possível escrita	3H/AULA	Mobilizar os alunos, em grupos, para discussões relacionadas as impressões iniciais suscitadas a partir das leituras de crônicas do cantinho da leitura. Analisar a habilidade dos discentes em identificar as temáticas imbricadas nos textos.

(continuação)

ATIVIDADE/ETAPA			
2ª ETAPA			
DATA	ATIVIDADE	CH	OBJETIVOS
7/6	Roda de conversa: A vida pelas lentes dos cronistas. Cada grupo apresenta suas observações considerando os itens relacionados na atividade anterior, permitindo contribuições dos demais grupos	2H/AULA	Diante das ações mobilizadas nas atividades anteriores, a roda de conversa objetiva promover a reflexão coletiva dos textos
3ª ETAPA			
7/6	Produção de texto – Atividade individual. Gênero: Crônica. Temática: Meu lugar	2H/AULA	Promover a escrita a fim de identificar potencialidades e/ou dificuldades na produção do gênero discursivo crônica

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para obtermos os dados referentes ao diagnóstico inicial usamos três atividades, que consistiam em compreender as dificuldades dos alunos na leitura, na escrita e no ensino da língua materna, além de discussões e rodas de conversa sobre o gênero crônica, seguido de uma produção textual do gênero em questão.

A partir da realização dessas atividades, delimitamos os objetivos de aprendizagem, além de identificarmos os conhecimentos que precisariam ser focados no processo de ensino. Dessa forma, considerando a curiosidade dos alunos para compreenderem como a gamificação pode ser aplicada em um ambiente educacional e após a realização de pesquisas que nos proporcionaram a viabilização da gamificação como um caminho para uma aprendizagem significativa e colaborativa, foi que surgiu a proposta pedagógica que faz parte das oficinas de intervenção e delineamento da elaboração do protótipo do produto educacional.

O caminho percorrido para o desenvolvimento da aplicação da diagnose está pautado a priori, nas respostas dos alunos ao primeiro instrumento utilizado, o questionário, constituído de perguntas abertas e fechadas que permitiram um diálogo para o estabelecimento do conhecimento das fragilidades, dificuldades e potencialidades dos sujeitos da pesquisa, quanto ao ensino de língua portuguesa nas escolas e às estratégias pedagógicas que podem contribuir para o ensino em sala de aula.

O referido questionário foi disponibilizado no *google forms* e se constituía dos seguintes questionamentos:

QUADRO 2 – Questionário Google forms

Olá!!

As perguntas a seguir são para que possamos conhecer um pouquinho de suas habilidades em sala de aula. Esperamos dialogar com clareza e assim nos tornamos parceiros (as) em sua caminhada escolar.

- 1 - Qual o seu nome?
- 2 - Quantos anos você tem?
- 3 - Qual sua percepção em relação a escola? Ela é atrativa para que você seja frequente nas aulas?
- 4 - Dentre os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, entre outros) qual ou quais você tem mais afinidade? Por quê?
- 5 - No componente curricular de Língua Portuguesa, o que você mais gosta e o que tem mais dificuldade?
- 6 - Você gosta de ler? Caso sim, que tipos de livros chamam sua atenção?
- 7 - No processo de escrita de textos, qual ou quais suas dificuldades?
- 8 - Os textos fazem parte da rotina diária em sala de aula. Eles nos informam, divertem, emocionam, etc. Em nossas aulas, o gênero crônica irá nos acompanhar no decorrer do ano letivo de 2023. Assim:
 - a) Você já ouviu falar em crônica?
 - b) Você saberia dizer o que é uma crônica?
 - c) Você já teve a oportunidade de ler uma crônica?
- 9 – A tecnologia é uma grande aliada em diversas situações. Ela nos possibilita interação, diversão e muitos outros conhecimentos. Na sala de aula pode ser uma grande aliada no ensino e aprendizagem por intermédio da gamificação.
 - a) Você já ouviu falar em gamificação?
 - b) Levante hipóteses sobre o que seria a gamificação.
 - c) A partir de suas hipóteses, você acha que a gamificação poderia contribuir em seu aprendizado?

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em um segundo momento, proporcionamos aos alunos, o contato com o gênero discursivo crônica, a fim de levá-los à compreensão das nuances que cercam o texto estudado. Para tanto, criamos o cantinho da leitura. A sala de aula como espaço plural e dinâmico transformou-se em um ambiente que remete aos espaços frequentados pelos alunos na cidade. Utilizamos os “cantinhos” da sala, onde os discentes se reúnem para um diálogo informal e refúgio para abrigar as crônicas de Fernando Sabino “A última crônica”, “Ousadia” e “Notícia de Jornal”, Rachel de Queiroz “A arte de ser avó” e Milton Hatoum “Catadores de tralhas e sonhos”.

A nomenclatura “Cantinho da leitura”, para além da representatividade dos espaços que as escolas disponibilizam para o fomento da prática de leitura, visa caracterizar o espaço supracitado, que abriga segredos, medos e sonhos, como um lugar onde ecoa as diversas vozes e concretizam o dito “cada um em seu canto”, reverberado nas discussões que tratavam das temáticas suscitadas em aulas anteriores e correlacionavam com posicionamentos diante das análises iniciais dos discentes.

A seleção das crônicas que, constituíram o “cantinho da leitura” estão relacionadas as particularidades dos alunos em trazer à tona discussões a partir dessas temáticas e que corroboram com a vivência observadas em seu cotidiano, sendo que esse processo foi suscitado em uma roda de conversa nos primeiros encontros precedentes a aplicação da proposta de intervenção.

Ademais, a proposição desse momento coaduna com os aspectos suscitados na pesquisa para o desenvolvimento dos discentes nas diversas práticas sociais, a partir do contato com atividades que promovam leitura, oralidade, escrita e ressignifique o olhar para o dia a dia da comunidade.

Foram criados grupos para discussão sobre as temáticas dos textos e pontos relevantes considerados pelos discentes.

Seguidamente, realizamos uma roda de conversa que tinha como objetivo a socialização do que os estudantes leram: resumo do texto, temática, impressões da construção composicional e da intencionalidade imbricada.

A roda de conversa, no que tange aos aspectos metodológicos para um trabalho coletivo, possibilita o diálogo e impulsiona a construção e a ressignificação de sentidos e saberes. Nela, os sujeitos refletem, agem e modificam a partir da coletividade. É um processo dialógico em que ampliação do conhecimento é realizada de forma contextualizada e o projeto de dizer é valorado concomitante a uma escuta sensível.

Ao observar o comportamento dos alunos, nas leituras e discussões internas dos pequenos grupos, notamos olhares e escuta atenta quando o colega realizava a leitura e suas análises a partir delas. Um momento de muita aprendizagem, engajamento, respeito pela fala do outro e emoção, pois a atividade mobilizou sentimentos e lembranças de experiências vivenciadas pelos discentes que convergiam com as diferentes temáticas suscitadas.

Após as discussões, a aula posterior proporcionou a primeira escrita, conforme o comando de produção,

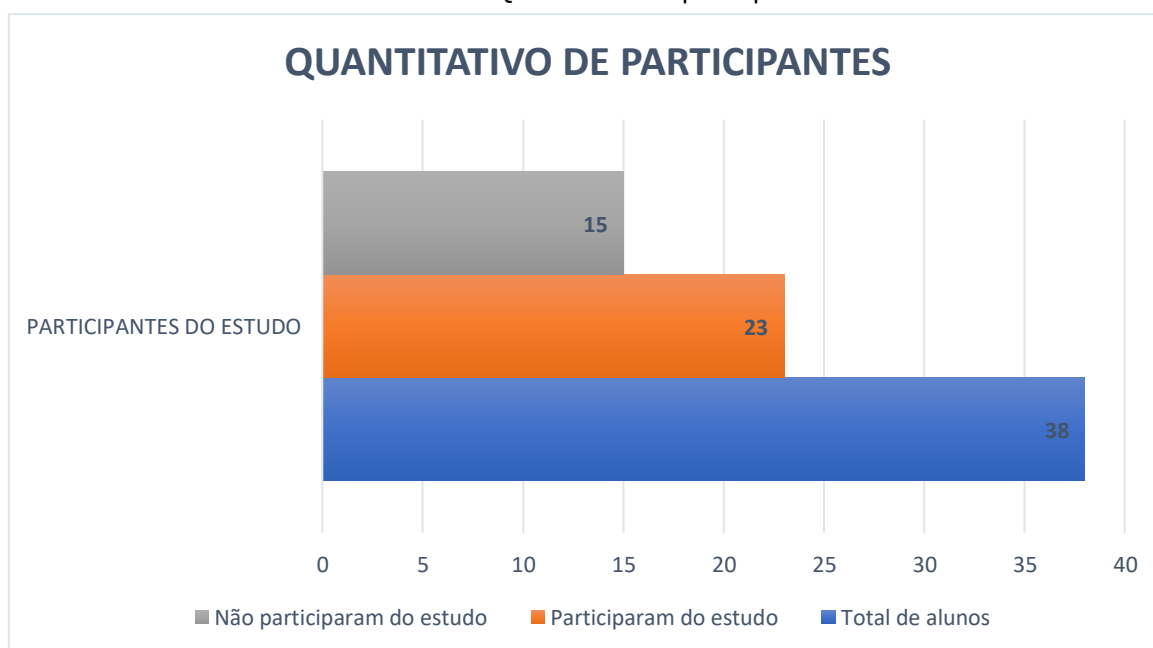
QUADRO 3 – Comando de produção textual em sala de aula

Agora é sua vez!! Produza uma crônica que provoque à reflexão dos leitores, em relação aos acontecimentos do cotidiano de sua comunidade. Para tanto, considere os elementos constitutivos de uma narrativa, além das diferentes intenções comunicativas (cômicas, satíricas, críticas) que podem ser mobilizadas a partir da leitura de seu texto e assim, divertir, emocionar e refletir sobre a vida.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Dentre o quantitativo de alunos, 15 (quinze) discentes não entregaram a produção, pois não conseguiram concluir em tempo hábil devido à finalização da hora/aula (Gráfico 1). No entanto, se comprometeram a terminar a atividade em casa. As produções não foram concretizadas, haja vista que uns perderam o material que direcionava a proposta e outros esqueceram de finalizar.

Gráfico 1: Quantitativo de participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação ao questionário realizado pelo google forms, 16 (dezesesseis) alunos responderam e, assim, constituímos a base para identificação de suas dificuldades no componente curricular de língua portuguesa, além de direcionarmos os próximos passos para o desenvolvimento da proposta de intervenção que venha contribuir para o ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

4.1 Constituição do *corpus* e categorias de análise

O *corpus* desta investigação é constituído por um questionário que nos apresenta uma visão panorâmica das dificuldades ou não dos alunos em língua portuguesa, bem como nos possibilita conhecermos os sujeitos a partir das considerações realizadas em suas respostas, além dos textos produzidos durante a atividade diagnóstica. As análises foram interpretadas, conforme postula o Círculo de Bakhtin (1997) no que se refere aos elementos constitutivos do gênero discursivo, isto é, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação (Fiorin, 2011, p.40).

Com relação à compreensão da proposta de produção escrita, esperamos que os alunos ao desenvolverem os textos, tratem de questões do cotidiano interligadas ao lugar de vivência, ou seja, práticas socioculturais da sua comunidade. Dessa forma, atenderão a primeira categoria elencada, que trata da temática que será abordada na escrita.

A segunda categoria está relacionada ao entendimento da construção composicional do gênero, em que não só considere uma mera forma prescrita, mas também a percepção de vozes e discursos estabelecidos nas relações dialógicas entre autor-texto-leitor.

Na terceira categoria, buscamos verificar o estilo, que concerne às escolhas linguísticas do aluno que provoquem a expressividade e representatividade da língua, conforme as mudanças realizadas pelo autor a fim da construção valorativa do enunciado.

Para tanto o *corpus* foi constituído por 23 (vinte e três) textos do gênero discursivo crônica, produzidos durante a atividade diagnóstica. No entanto, selecionamos 4 (quatro) para constituir a base de exemplos para amostragem dos fenômenos estudados. O questionário intitulado “Gamificação e crônica” aplicado pelo google forms, no início da atividade diagnóstica, objetivou a compreensão das dificuldades ou não dos sujeitos nas aulas, além da promoção do diálogo que visa a entender suas expectativas sobre a escola e as estratégias de ensino desenvolvidas por ora no ambiente escolar.

Na seção seguinte, discorreremos sobre a análise diagnóstica que nos permitirá compreender o entendimento dos alunos em relação ao gênero estudado, bem como desenvolvem os elementos constituintes da crônica em sua produção escrita.

4.2 Análise da diagnose

Nesta seção, apresentamos os dados iniciais sobre como os alunos circulam pelo gênero discursivo crônica, observando as categorias para análise correspondente ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo. Para tanto, analisamos tais manifestações a partir da produção textual realizada durante a diagnose. Para Bakhtin (2003 [1979]), em relação à constituição dos gêneros, há três dimensões, dependendo da esfera social em que estão inseridos. Dessa forma, mobilizam elementos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera comunicativa.

O gênero discursivo crônica que consiste no retrato verbalizado do cotidiano, permite ao aluno adentrar em seu espaço de vivência com um olhar atento aos acontecimentos a fim de revelar uma escrita com intencionalidade comunicativa a partir das reverberações reflexivas que cercam a vida de sua comunidade, correlacionando os aspectos temáticos, composicionais e o estilo manifestado no uso da língua.

Consequentemente ao explicitado, o ensino da escrita se desenvolve num processo contínuo de aprendizagem e se caracteriza como um trabalho, haja vista que se desenvolve em etapas específicas, fundamentais para a organização do trabalho metodológico do professor, como mediador do processo de ensinar a escrever.

Dessa forma, analisamos os dados a partir das condições de produção, visando à compreensão das categorias supracitadas para identificar as problemáticas e potencialidades na escrita do texto.

Para tanto, as observações realizadas após a produção escrita, nos permite reflexões, a considerar o comando para a realização da atividade proposta em consonância com as proposições do Círculo de Bakhtin em correlações à noção de

produção de texto versus redação, o papel do professor como coautor da produção e mediador do desenvolvimento da escrita e o do aluno como sujeito do dizer.

A intencionalidade da escrita do texto está relacionada ao tecimento de um enunciado que visa à atenção aos detalhes do cotidiano daquela comunidade. Assim, ao relacionar o entendimento das condições de produção pelo aluno, é salutar refletir sobre as dificuldades que os discentes encontraram para compreender e atender ao comando manifestado.

Na primeira categoria, que trata da compreensão do conteúdo temático, do quantitativo de 23 (vinte e três) sujeitos participantes da atividade, 02 (dois) seguiram a proposição descrita no comando de produção da atividade. Sendo que 21 (vinte e um) abordaram dimensões semânticas e discursivas para além do solicitado, suscitando outras situações concretas de suas vivências.

Em relação à compreensão do conteúdo temático, a aluna Ana¹

Excerto 1

“Em uma manhã de uma sexta-feira sai nas ruas para esfriar a cabeça e refletir um pouco sobre a vida. Nesse dia vi um mendigo pobre e negro pedindo dinheiro decidir ajuda-lo lhe dei 10 reais para comprar alguma coisa para comer. ele comprou alguns paes para comer. e um cachorro começou a observar o seu pão. Mesmo com fome ele dividiu o seu pão. percebi a sua humildade e gentileza”.

Nesse trecho a aluna relata, um acontecimento a partir de uma vivência na praça da cidade, demonstrando entendimento ao comando de produção e a temática a ser desenvolvida no texto.

Já a aluna Joana discorre

Excerto 2

“Talvez você ainda não tenha pensado nisso, mas já imaginou que o celular existe a pouco tempo? Basta você assistir a reprise de uma novela de TV de duas décadas atrás e você logo perceberá muitas situações que ção bem diferentes das encontradas nos dias atuais, graças ao celular”.

No texto supracitado a aluna não segue fidedignamente a proposição temática, porém discorre e reflete sobre uma situação concreta que explicita a construção histórica e social de um objeto que está relacionado ao seu cotidiano.

No texto da aluna Iza temos

Excerto 3

¹ Para preservar a identidade dos aprendizes participantes 78 desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

“Era uma sexta-feira, estava saindo da igreja, quando me deu uma imensa vontade de lanchar. Então, decidi ir a praça. Chegando lá, sentei em um banco, mais uma curiosidade maior me atraiu. um homem, mas não era um homem comum, ele estava com suas vestes rasgadas, seus cabelos grandes e estava descalço. Logo, comecei a observá-lo”.

A discente iniciou seu texto, a partir da observação de um fato corriqueiro que levou a reflexão sobre a pobreza de um homem e como as pessoas o tratavam naquele ambiente.

Dessa forma, observamos que as autoras dos textos, abordaram na tessitura de suas produções textuais escritas, aspectos do cotidiano daquela comunidade. Tais posicionamentos assumidos pelas discentes, mostram que elas conseguiram relacionar o comando de produção com a proposta de escrita e sua temática em dimensões semânticas e discursivas a partir de situações concretas, pois retrataram o dia a dia com um olhar atencioso aos detalhes.

Podemos observar, nessa situação, que as alunas assumiram uma postura responsiva ao elucidarem nos fatos o posicionamento valorativo de seu projeto de dizer. No que se refere à responsividade, Bakhtin (2003 [1979], p. 271), afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, isto é, a compreensão e ação dialógica, sendo imediata ou não.

Quanto à segunda categoria analisada, isto é, a verificação da construção composicional do gênero em questão, a partir dos conceitos dialógicos, a considerar a não correspondência da prescrição de “como fazer”, bem como a tessitura textual pré-estabelecida, observamos em linhas gerais que os textos escritos pelos alunos, coadunam com o funcionamento dialógico da linguagem verbal e, por isso, caracterizam-se por se constituir como produto de relações dialógicas. Dessa forma, o gênero se construiu como parte constitutiva do discurso numa determinada esfera da atividade humana, ou seja, o discurso não é somente o que é dito, mas também é o conjunto dos diálogos que o originam e os efeitos dialógicos que formam novos discursos.

As relações de sentidos expressas no desenvolvimento dos textos, no projeto de dizer do discente, foram elucidadas as ideias e impressões em conformidade com os fatos desencadeados e narrados, promovendo diálogo com o interlocutor e consequentemente a compreensão do dito.

A aluna Ana, na busca de detalhes para expressar o que sentiu ao observar a cena narrada

Excerto 4

“Ele andava de um lado para outro, pedindo comida de pessoa a pessoa para se alimentar. Mais o ignoravam, e muitas delas, falavam que não tinham dinheiro. Mas a atitude de uma menina me comoveu (...) Sua mãe tirou dez reais de sua bolsa e deu para ela. Logo, a menina foi até a lanchonete e, e comprou um bolo e um suco, e levou para o cidadão”.

Nesse excerto, a aluna descreve o acontecimento fazendo uso de um narrador que por ora está em primeira pessoa e em outra observa os fatos mais distantes e passa a utilizar a narração em terceira pessoa do singular. Explora o cotidiano, refletindo sobre a ação presenciada e na escrita transmite o sentimento que a incomodou ao observar a cena.

Nessa mesma perspectiva, a aluna Joana ao apresentar

Excerto 5

“A chuva se acalmou, veio o chuveiro, e nós continuava lá, se enterrando, cavando, correndo... tão misteriosamente nos damos conta com um homem, só notamos sua presença quando ele fez a seguinte pergunta: - Quem é seu pai?”

Nesse caso, a aluna se utiliza da narração para expressar o fato, denotando a efemeridade dos momentos vivenciados pelos personagens.

Observamos agora, o trecho do texto da aluna Iza

Excerto 6

“Amizade, o nome dela é Raelma Vitória, hoje eu quero falar sobre ela porque ela é muito especial para mim. A nossa amizade já dura 9 anos por isso que eu falo que é minha irmã de outra mãe”.

Considerando a construção composicional, a aluna mobiliza outro gênero para expressar o sentimento de amizade. Uma mistura de biografia com a narração de um fato que relata uma experiência vivenciada pelas amigas, como constatamos em

Excerto 7

“Um dia nós saímos para ir a casa da mãe dela porque ela morar com a vó, aí ela disse – bora por essa rua é mais perto por aqui. Aí nós entremos numa rua estreita só que não era aquela(...)”.

Seguida de uma moral da história para finalizar o texto, verificado na passagem final do texto

Excerto 8

“A reflexão que eu que deixar e que si fosse só eu ou só ela demoraria mais para sair daquela Rua por isso não importa a circunstancia quando temos alguém si torna bem mais fácil dois e mais forte (...)”.

Observamos que a aluna se vale da infinidade de gêneros para expressar a relação de amizade existente com outro sujeito, utilizando de maneira particularizada, as características de cada um desses gêneros que possibilitaram a materialização de seus sentimentos. A autora faz escolhas, seleciona e organiza o dito, a partir de uma construção discursiva que retrate a finalidade de seu texto, considerando que “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016 [1979]), sendo que esses enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo da atividade humana.

Rojo e Barbosa (2015, p. 16) ao abordarem os gêneros como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para a comunicação e interação com outras pessoas”, nos levam a compreender que esses enunciados infinitos são marcados sócio-historicamente e interligam a relação da língua com a sociedade.

Na tessitura do texto do aluno Pedro, elementos da carta foram mobilizados para expressar o lamento de um amor perdido, observados em:

Excerto 9

“Já faz 5 meses desde a ultima vez que nós tivemos um contato e ainda sinto sua falta, falta essa que não consigo preencher com ninguém e não foi falta de tentar, mas sempre nunca é o bastante pra mim (...)”.

Analisando as situações descritas, podemos observar que Ana e Joana, desenvolveram a proposta de produção mobilizando elementos constituintes do gênero discursivo crônica, enfatizado no comando da produção textual. Compreenderam o gênero como sendo da ordem do narrar, com subjetividade, denotando a efemeridade dos momentos vivenciados, abordando assim o cotidiano.

Nesse viés, as discentes mobilizaram a compreensão plena e verdadeira de um enunciado, e é o momento em que o interlocutor transforma, recria, completa, de alguma forma, um enunciado (Bakhtin, 2003 [1979], p. 271), possibilitando a responsividade ativa do aluno em relação ao projeto de dizer, haja vista a manifestação imediata frente a proposição da escrita.

Nos textos relacionados aos discentes Iza e Pedro, os alunos relacionaram as temáticas às situações vivenciadas no cotidiano e promoveram a ancoragem de relações discursivas-enunciativas. Vale lembrar que, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2011, p. 274).

Ao adentrarmos para a análise da terceira categoria, que trata das escolhas estilísticas do autor, ou seja, o estilo, em que estão inseridos os recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua, consideramos conforme postula Nascimento (2021), que a abordagem estilística do gênero contribui com estudos e análises das manifestações da linguagem a partir do tom emotivo-volitivo empregado pelo autor e das especificidades estilísticos composicionais características de cada gênero do discurso.

Segundo Bakhtin (2016, p.59) “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado”, dessa forma, conjecturamos que este elemento não está pautado tão somente na individualidade, marcas autorais, mas a um movimento dialógico. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado (Fiorin, 2011, p.40).

Assim, ao observarmos as produções realizadas pelos alunos, obtivemos os dados que refletem a situação supracitada. Desta feita, do quantitativo de 23 textos, cada aluno realizou suas escolhas linguísticas e textuais a fim de dar um tom peculiar em sua escrita. Dentre palavras ou expressões, construções fraseológicas, gêneros diversificados, dentre outros, a concretização da língua em seus textos possibilitou a materialização de um produto que reflete as relações dialógicas que os constituem quanto sujeitos.

A aluna Ana em “(...) *mas não era um homem comum, ele estava com suas vestes rasgadas, seus cabelos grandes e estava descalço*” apropria-se do uso de adjetivos para caracterizar o sujeito que observava, enfatizando o uso da expressão “*mas não era um homem comum*” a fim de retratar um homem específico, além da aplicabilidade do verbo “estar”, no pretérito imperfeito.

No excerto 10,

Excerto 10

“Eu sempre brincava no sol tinindo (...) era constante nós tá pela quadra ou pela campina que tem na frente da minha antiga casa. Nós fomos brincar em um terreno no lado do foro onde tinha pequenas montanhas de areia e lá ficamos nos enterrando, na quele tempo nossa felicidade era genuína”.

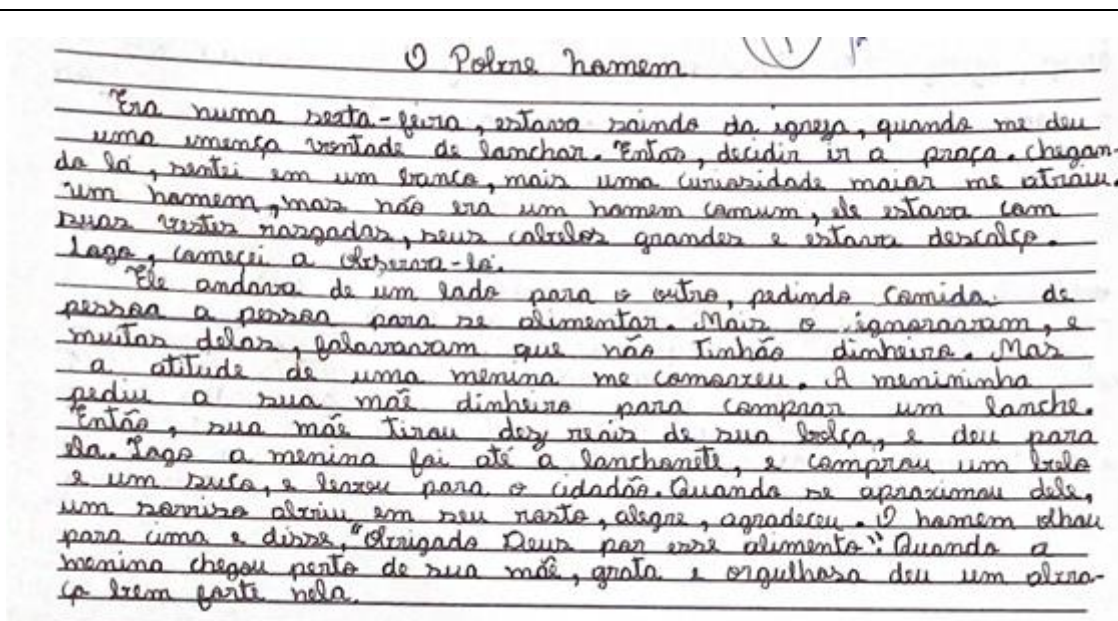
A aluna Joana faz a escolha lexical do uso da palavra “tinindo” para expressar o quanto o sol estava quente. A referida palavra é muito utilizada na comunidade

local, principalmente por pessoas mais idosas. Faz o uso de adjetivos a fim de levar o leitor a formar uma imagem mais expressiva do local em que os fatos aconteceram como, por exemplo, em “antiga casa”.

No uso das palavras “pequena” e “genuína”, a aluna busca proporcionar ao leitor um sentimento de nostalgia, baseado em vivências simplórias, porém significativas. Acrescenta-se também nessas observações a escolha de marcadores temporais como “sempre” e “na quele tempo” reiterando a constância daquela brincadeira.

As duas alunas, as quais os trechos pertencem ao contemplarem em suas produções certas escolhas linguísticas, lexicais, fraseológicas possibilitam ao interlocutor do texto a mobilização imagética do que leem, além de reverberar que as escolhas estilísticas positivas ou não fazem parte da flutuação da expressividade de uma língua viva, situada sócio-historicamente (Bakhtin; 2013).

TEXTO DA ALUNA ANA



O Pobre homem

Era numa sexta-feira estava saindo da igreja, quando me deu uma imensa vontade de lanchar. Então, decidir ir a praça. chegando lá, sentei em um banco, mais uma curiosidade maior me atraiu. Um homem, mas não era um homem comum, ele estava com suas vestes rasgadas, seus cabelos grandes e estava descalço. Logo, comecei a observa-lo.

prol da felicidade.

bom, no começo de tudo, Antes, bem antes de eu criar uma mente consciente e mais adaptado. Eu sempre brincava de tarde no sol tinindo junto com o William, era constante nós tá pela quadra ou pela campina que tem na frente da minha antiga casa. Certo dia começou a chover já era umas 13h e o William veio em casa me chamar para ir tomar banho de chuva, e nós fomos brincar em um terreno no lado de fora onde tinha Pequenas montanhas de areia e lá ficamos nos enterrando, na quele tempo nossa felicidade era genuína.

A chuva se acalmou, veio o chuvisco, e nós continuava lá, se enterrando, cavando, correndo... Tão misteriosamente nem damos conta com um homem, só notamos sua presença quando ele fez a seguinte pergunta:

- Quem é o seu pai?

eu fiquei sem jeito e falei “não sei” então ele falou de novo:

eu fiquei sem jeito e falei “não sei” então ele falou de novo:

-quem é a sua mãe?

O William falou que era a folha kkk e então o medo me dominou e eu sabia que não era coisa boa que vinha, eu falei para o homem que ia mijar (uma desculpa para correr desesperadamente) comecei a correr e o William veio atrás e o homem veio atrás de nós também. Chegamos na casa do William, passamos pelo quintal do vizinho e varamos na casa da minha tia e nos escondemos de baixo da cama ainda com o coração na mão, minha tia me perguntou o que tinha acontecido e eu ainda tremula lhe disse tudo. de alguma forma esse homem veio parar na casa da minha tia onde eu tava ele veio bateu palmas e perguntou se nós tava lá e foi meu tio que respondeu ele dizendo que eu tinha saído com minha tia, depois disso ele foi embora se não me engano. Quando a situação se esfriou e o coração acalmou fomos para a casa do William a mãe dele disse que era o benagaia (um homem do conselho tutelar) e foi lá deu uns ralhos nele, apartir dai minha mãe começou a me meter medo falando que se eu desobedecer ela, ela ia falar para ele me trancar no quartinho escuro e teve uma vez que eu e o William vimos o pai dele e o irmão dele chegando então nós resolvemos nos esconder e dar um susto nos dois quando o irmão dele abriu a porta pulamos com intenção de meter medo e veio o pai dele atrás, junto com um homem. foi ai que eu percebi quem pegou o real susto foi eu, era o benagaia, na minha primeira impressão eu comecei me mijar de verdade e sai correndo para minha casa com medo.

Sendo o estilo determinado pelo projeto de dizer do falante, pela relação de valor com o conteúdo de seu enunciado, observamos que outros estudantes também desenvolveram, em seus textos, movimentos dialógicos.

Quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2003 [1979], p. 285).

Nessa perspectiva, para além dos desdobramentos da produção proposta aos alunos, a aplicabilidade da atividade mobilizou conhecimentos significativos a partir de suas ações humanas em consonância com os diferentes contextos, ao qual estavam inseridos no momento da escrita.

TEXTO DA ALUNA IZA

Amizade (C)

Amizade, o nome dela é Raelma, Vitória, hoje eu quero falar sobre ela porque ela é muito especial para mim. A nossa amizade já dura 9 anos por isso que eu falo que ela é a minha irmã de outra mãe. Um dia nós saímos para ir a casa da mãe dela porque ela morava com a vó, aí ela disse bora por essa rua e mais perto por aqui aí nós entramos numa rua estreita só que não era aquela aí tá quando chegou no fim da rua nós percebemos que não era aquela rua aí nós voltamos só que tava longe do início mais enfim depois de 40 minutos saímos da li.

A reflexão que eu que deixar e que si fossi só eu ou só ela demoraria mais para sair daquela rua por isso não importa a circunstância quando tiver alguém que tem um amigo tem tudo!

Amizade

Amizade, o nome dela é Raelma Vitória, hoje eu quero falar sobre ela porque ela é muito especial para mim. A nossa amizade já dura a anos por isso que eu falo que ela é a minha irmã de outra mãe.

Um dia nós saímos para ir a casa da mãe dela porque ela mora com a vó aí ela disse

-bora por essa rua e mais perto por aqui aí nós entramos numa rua estreita só que não era aquela aí tá quando chegou no fim da rua nós percebemos que não era aquela rua aí nós voltamos só que tava longe do início mais enfim depois de 40 minutos saímos da li.

A reflexão que eu que deixar e que si fossi só eu ou só ela demoraria mais para sair daquela rua por isso não importa a circunstância

quando temos alguém si torna bem mais fácil dois e mais forte do que um só e quem tem amigo tem tudo.

TEXTO DO ALUNO PEDRO

Amor Perdido (7)

Já faz 5 meses desde a última vez que nós tivemos contato e ainda sinto sua falta, falta essa que não consigo preencher com ninguém e não foi falta de tentar, mas sempre nunca é o bastante pra mim e por que? tudo comparo a ti, talvez o remédio seja você. E infelizmente... a parte dolorosa é que eu coloquei um fim nisso tudo e nem sequer disse o motivo, no fundo tu sabia, deixei pistas o suficiente para entender minha decisão a qual não tive escolha e nem tempo pra avisar! Acho que a dor que sinto maior é por te deixar assim sem explicações e sem notícias. Mas tenho certeza que iria entender ou ao menos esperava.

Amor Perdido

Já faz 5 meses desde a última vez que nós tivemos contato e ainda sinto sua falta, falta essa que não consigo preencher com ninguém e não foi falta de tentar, mas sempre nunca é o bastante Pra mim e Por que? tudo comparo a ti, talvez o remédio seja você. E infelizmente... a parte dolorosa é que eu coloquei um fim nisso tudo e nem sequer disse o motivo, no fundo tu sabia, deixei Pistas o suficiente Para entender minha decisão a qual não tive escolha e nem tempo Pra avisar! Acho que a dor que sinto maior é por te deixar assim sem explicações e sem notícias. Mas tenho certeza que iria entender ou ao menos esperava.

Vale ressaltar que do quantitativo geral dos alunos que realizaram a produção escrita, os textos que constituem as análises iniciais, foram os que possibilitaram observar os elementos constitutivos do gênero discursivo crônica. Os demais, mesmo não alcançando a totalidade da proposta, demonstraram potencialidades para serem mobilizadas a partir das atividades de intervenção.

Com base nos resultados obtidos a partir da atividade diagnóstica inicial, constatamos que os alunos manifestam dificuldades na produção textual do gênero crônica, se considerarmos questões pragmáticas relacionadas à classificação e à

postura estrutural. Contudo, ao analisarmos os dados em um viés para além de um modo de produção textual, identificamos no processo de escrita, consoante ao proposto no comando de produção, a mobilização do aspecto flexível e variável que constitui o gênero. Um percentual significativo não compreendeu em sua completude a temática a ser abordada. Já em relação à construção composicional e ao estilo, os discentes demonstraram potencialidades no desenvolvimento da escrita dos textos.

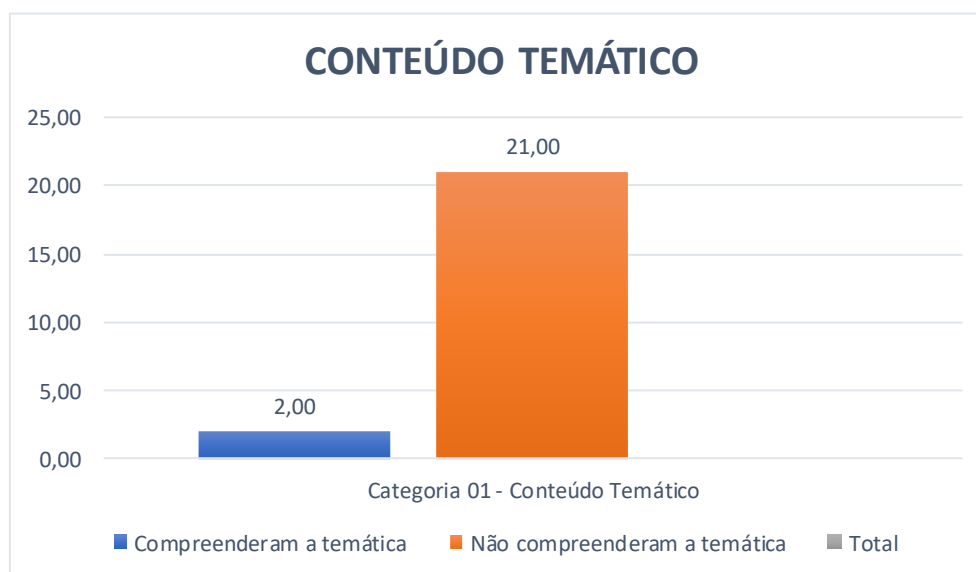
Ao considerar que o sujeito elege um gênero para expressar seu projeto de dizer, e que o falante realiza escolhas linguísticas, as quais avalia como apropriadas para o desenvolvimento de determinada temática, é que analisamos como os elos dialógicos se apresentam em enunciados reais.

Desse modo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, elementos constitutivos do enunciado, estão interligados e são interdependentes entre si. Outrossim, não há uma forma sem conteúdo, assim como não há conteúdo sem forma, haja vista a relação dialógica que ambos mobilizam na concretização do discurso.

Nessa perspectiva, o estilo se apresenta em um caráter individual, em função das escolhas linguísticas, com impressões idiossincráticas do sujeito-autor. Nesse constructo “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12).

As elucidações descritas nos parágrafos anteriores, podem ser observadas nos gráficos seguintes que transmitem os dados gerais relacionados à diagnose (Gráficos 2, 3 e 4).

Gráfico 2 - Conteúdo temático

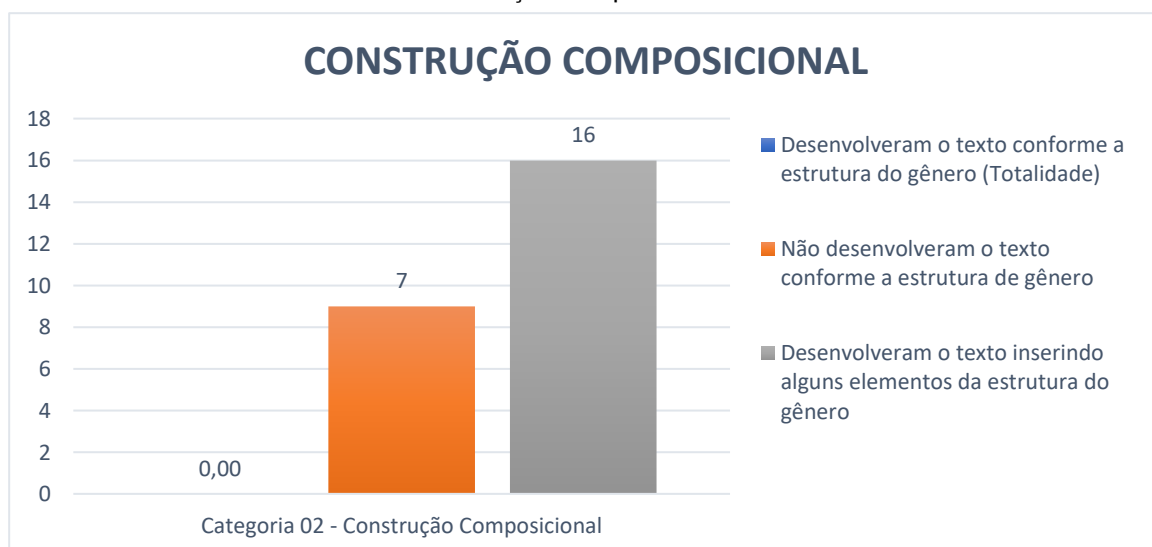


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No gráfico 2, temos a ilustração que reflete o quantitativo de alunos que conseguiram compreender a temática solicitada no comando de produção. Nele observamos que do quantitativo de 23 alunos, somente 2 atenderam a solicitação suscitada no comando, enquanto 21 tiveram dificuldade para desenvolver a produção seguindo a proposta.

O gráfico 3 apresenta os dados em relação à construção composicional. A partir da ilustração, percebemos que do quantitativo geral de alunos (23), os discentes fizeram escolhas diferenciadas, a fim de expressarem seu projeto de dizer. Entretanto, vale ressaltar que mesmo não seguindo expressivamente o arranjo textual solicitado no comando de produção, os estudantes demonstraram potencialidades para a escrita em conformidade com os aspectos mobilizados a partir de suas vivências e experiências.

Gráfico 3 - Construção composicional



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico 4 demonstra o emprego ou não de recursos linguísticos pelos alunos em sua produção. Os dados refletem que do total de alunado, considerando as peculiaridades dos sujeitos, os discentes aplicaram recursos estilísticos na escrita do texto, promovendo ao leitor olhares diferenciados para as linhas descritas.

No que concerne ao conceito de estilo, entende-se a partir dos estudos bakhtinianos, que se trata da “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 279), ou seja, as escolhas gramaticais, de argumentos e ideias na tessitura textual refletem a individualidade do falante na construção de sentidos.

Gráfico 4 - Estilo



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Vale ressaltar que outros aspectos observados a partir da produção textual, bem como os aspectos decoloniais não foram contemplados na análise inicial. No entanto, serão mobilizados em atividades que serão realizadas na atividade de intervenção, em consonância com as mecânicas de jogos, a fim de desenvolver as habilidades dos alunos de acordo com as dificuldades apresentadas.

A partir das atividades iniciais que contemplavam diálogos sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e as correlações com o cotidiano, houve a necessidade de um trabalho que permitisse ao aluno uma aprendizagem em conformidade com as vivências de sua comunidade, haja vista os questionamentos sobre o ensino de língua materna e sua funcionalidade para além da obtenção de boas notas nas avaliações escolares e preparação para um curso de graduação.

Nessa perspectiva, promover o processo de ensino e aprendizagem para além de aspectos prescritivos, considerando também textos que mobilizassem a reflexão-crítica dos alunos, possibilitou o entendimento de que era necessário uma atuação prática para que estes sujeitos ocupassem os espaços, mobilizassem a escuta, analisassem a realidade e agissem como agentes para a transformação social.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃOb

Nesta seção, abordamos as estratégias pedagógicas que visam desenvolver atividades que auxiliarão os estudantes quanto ao desenvolvimento de habilidades nas práticas de oralidade, leitura e escrita em consonância com as mecânicas de jogos, considerando também o seu local de vivência.

Para tanto, redefinimos as atividades por ora ensinadas na escola e que constituem o processo de ensino e aprendizagem, pois após a análise dos dados, identificamos problemáticas no que tange à concepção de conceitos e à estruturação do gênero discursivo crônica, assim como dificuldades nos aspectos linguísticos.

A proposta de intervenção, aqui formulada, consiste na leitura, análise e reflexões sobre o gênero discursivo Crônica. Aborda o estudo do gênero em suas especificidades, correlacionando com os fatos do cotidiano do aluno e objetivando o desenvolvimento de um olhar crítico à realidade vivenciada. Para o desenvolvimento das atividades, organizamos 4 (quatro) etapas que se configuram em 9 (nove) oficinas de aprendizagem.

As oficinas 1 e 2, nomeadas de **“Para início de conversa: O eu para mim, o eu para o outro, o outro para mim”** e **“Enigmas do texto”** buscam levar o aluno a mobilizar os conhecimentos referentes ao entendimento de como os gêneros do discurso estão imbricados nas atividades humanas, refletir sobre aspectos da vida e suas particularidades, alteridade, promover a leitura e o entendimento das entrelinhas do texto além de oportunizar o engajamento e a colaboração a partir das mecânicas de jogos.

A trilha pedagógica e o caça ao tesouro, este último utilizando QR Codes, são instrumentos utilizados para contemplar o objetivo destas oficinas, pois nesta trilha, o aluno vai refletir sobre a sociedade em que está inserido e sobre suas ações frente às problemáticas apresentadas em cada desafio, instigado pelo lançamento do dado que o fará avançar conforme as respostas condizentes aos aspectos supracitados.

A trilha remete a brincadeira de infância dos estudantes. O jogo apresentado é confeccionado em formato de um tabuleiro, dividido em pequenas casas em que o jogador ou a equipe objetiva chegar ao final primeiro. Dentre as etapas para o desenvolvimento da atividade, temos a criação de um regulamento, a produção de fichas das perguntas/respostas, além da confecção do dado utilizado na dinâmica.

Na oficina seguinte, os sujeitos realizam a leitura de diferentes crônicas e com o auxílio do celular e o aplicativo de leitor de QR Codes, decifram enigmas relacionados às temáticas dos textos.

Após a promoção das atividades que tratam dos conhecimentos inerentes aos aspectos que constituíram a diagnose: construção composicional, conteúdo temático e estilo, aos discentes será proporcionado um momento de aprendizagem para além da sala de aula.

A segunda etapa apresenta o título “**Observando o cotidiano**: Análise da realidade”. Nas oficinas que constituem esse momento, partilhamos da vivência da comunidade que trabalha com o abastecimento alimentício na cidade. Dessa forma, os sujeitos têm como objetivo a observação da vida sob o olhar de um cronista e a feira municipal é o *lócus*. Entre as tarefas solicitadas está o registro do cotidiano da feira em imagens, feitas por celular e/ou máquinas fotográficas, conversas e entrevistas com as pessoas que circulam no comércio local e querem conhecer o trabalho desenvolvido por seus pais, tios, amigos e conhecidos.

A partir da experiência, mobilizamos a produção oral, pois serão realizadas rodas de contação das histórias que surgirão a partir da visualização do dia a dia da comunidade.

As ações descritas auxiliam os discentes a identificar na prática do dia a dia as peculiaridades da comunidade a que pertencem, a promover discussões relacionadas às práticas socioculturais e a ampliar o diálogo para reflexões, análises e proposições a partir das problemáticas levantadas.

Ao problematizar aspectos da realidade, oportunizamos aos estudantes a compreensão de que determinadas estruturas que foram construídas a partir do processo de subalternação e que silenciam, excluem, negam direitos, devem ser desconstruídas. Por conseguinte, ao reconhecerem que somos instigados a vivenciar uma história, na qual o protagonismo está centrado na relação de poder, ser e saber pautado numa realidade que retrata uma única certeza, adotam uma postura ativa, reflexiva e crítica a cerca de atitudes e discursos que minimizam o sujeito, sua história de luta, resistência, saberes e contribuições diante do mundo.

Nesse processo de desconstrução, o surgimento de um novo lugar de fala descentraliza conceitos e mobiliza para uma pedagogia libertadora, permeada por aspectos decoloniais que reiteram a valorização das diversidades.

No desenvolvimento dessas atividades, mobilizamos a prática da oralidade concomitantemente à observação de aspectos decoloniais, oportunizando a construção do conhecimento de maneira dialógica, crítica, reflexiva em que os sujeitos pesquisados se tornam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental rodas de conversa e debates sobre temáticas que suscitem a ruptura de pensamentos coloniais e enfatizem questões de raça, gênero, classe social, humanização que possibilite a (re) construção do olhar sobre a sociedade e o mundo em que vivemos.

As próximas atividades pedagógicas, correspondentes à terceira etapa, foram delineadas em consonância com a temática **“Desenhando novos caminhos e vencendo desafios: A escrita”** e objetivou mobilizar a escrita no cotidiano de sala de aula. Nas oficinas desta etapa, os discentes iniciaram o processo de escrita, tendo como auxílio as capturas feitas em imagens.

A partir das imagens feitas na visita à feira, os alunos produziram o primeiro texto após as discussões e mobilização de conhecimentos do gênero crônica. As oficinas seguintes abarcam análises do processo de ensino e aprendizagem com o título *“Meu feedback: Avaliando o percurso da aprendizagem”*. É um momento oportuno para analisar o que foi desenvolvido, aprendido e necessita de reorganização para o percurso seguir em consonância com os objetivos propostos em cada etapa/oficina.

Em prosseguimento as atividades, as aulas direcionam para a primeira revisão e reescrita do texto em uma dinâmica de construção contínua e recursiva. Desse modo, os educandos vão avançando na escrita e iniciam a preparação para a produção de podcast em que oportunizarão a prática de suas vivências às demais pessoas da escola. Para tanto, rodas de conversas são importantes para que os sujeitos compreendam as potencialidades que este mecanismo pode promover na criação de possibilidades de escuta das diversidades e a participação ativa na construção do conhecimento, haja vista que motiva discussões de temáticas de forma contextualizada. Posterior a essas mobilizações, a concretização da atividade em gravações e a mostra do que produziram para outros alunos, professores, entre os demais sujeitos pertencentes à escola.

A finalização desse percurso se dá com o título **“Um olhar para o cotidiano: Eu cronista”**. Nesta etapa, consideramos o trabalho com oralidade, leitura e escrita,

desenvolvidas no decorrer das ações para a efetivação dos textos produzidos pelos estudantes em um livro de crônicas.

Nesse sentido, a comunidade é convidada para apreciar uma noite de autógrafos em que os alunos concretizam o protagonismo assumido em cada etapa/oficina da proposta pedagógica, a qual culmina em textos escritos a partir de seu olhar e vivência, mobilizando habilidades desenvolvidas na construção do processo e assim, compreenderem que a escrita é uma prática social que propicia ao sujeito uma espécie de imortalidade em que o seu dizer coaduna com a realidade circundante. É nesse momento que se materializa todas as discussões e análises que foram suscitadas pelos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A visão de mundo para além de uma hegemonia excludente de saberes, de culturas, de valores e de atitudes.

A prática decolonial no contexto escolar, possibilita aprender com as diversidades do ser e saber numa construção valorativa em que os sujeitos trazem à tona histórias de vidas esquecidas e por vezes excluídas de um povo, demonstrando sua importância na/para a sociedade, com visibilidade ao seu trabalho, conhecimento, vivências e diversidades.

A partir dos resultados da análise diagnóstica e do desenvolvimento da proposta de intervenção com as atividades pedagógicas em sala de aula, obtivemos os dados que nos mostram como os alunos se engajaram ou não diante das atividades gamificadas, bem como mobilizaram as práticas de oralidade, leitura e escrita em convergência com os aspectos dialógicos e decoloniais.

5.1. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ANALISANDO OS DADOS A PARTIR DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante dos resultados analisados, a partir das atividades diagnósticas, reiteramos a necessidade da busca por caminhos diferentes que reverberassem nos alunos o entusiasmo para a aprendizagem em sala de aula, afinal, ficaram alguns meses focados em atividades preparatórias para a avaliação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. A proposta de intervenção surgiu como um alento frente à jornada de estudos que estavam inseridos e às avaliações bimestrais.

Assim, apresentamos nesta seção, os resultados obtidos a partir da proposta de intervenção ao qual era formada por atividades gamificadas e mobilizavam a oralidade, leitura e escrita do gênero crônica em perspectiva dialógica e decolonial.

Iniciamos as oficinas 1 e 2 em meados de novembro. Uma pequena roda de conversa permitiu aos alunos especular sobre como seriam as atividades, que habilidades poderiam desenvolver em cada etapa e que compreensão teriam de alguns conceitos relacionados à língua materna, tais como o gênero do discurso em seu dia a dia correlacionando com os textos que já leram e/ou escreveram em sala de aula, bem como em suas casas, sejam eles para serem avaliados, sejam como parte de “fuga da realidade”, segundo o relato dos discentes/escritores.

Somamos a isso, a discussão sobre cidadania, autonomia, consciência, liberdade, o eu, o outro e as diferentes realidades. Um momento muito significativo, não somente direcionado a conceitos e estruturas da língua, mas que trouxeram à tona vozes silenciadas que se empoderaram frente aos assuntos supracitados. Nesse momento, a turma foi dividida em 4 grupos conforme o quantitativo de alunos; as equipes assumiram as nomenclaturas de cidadania, alteridade, autonomia e consciência.

Ao delinear a dissertação, objetivamos averiguar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade, oportunizando o protagonismo e a criatividade dos alunos no uso da linguagem em suas práticas sociais. E como direcionamento levantamos as seguintes situações: a) As atividades gamificadas colaboram para o desenvolvimento dos alunos do 9º ano, nas práticas de leitura, escrita e oralidade nas atividades com o gênero discursivo crônica; b) A utilização da gamificação em sala de aula contribui para o engajamento, motivação e colaboração dos alunos, a fim de mobilizar ações que possibilitem o protagonismo nas diferentes práticas sociais.

A gamificação não é a transformação de qualquer atividade em um game. Leffa (2014) há duas razões, dentre outras, para a utilização de games no âmbito escolar. A primeira está relacionada à “potencialidade que o jogo apresenta como recurso de aprendizagem e a segunda, à contribuição que pode trazer para a motivação do aluno”. Para além do brincar, o uso da gamificação em sala de aula tem como objetivos os aspectos interacionais e afetivo, a fim de colaborar na mobilização de competências cognitivas a partir de uma perspectiva engajadora e

colaborativa na materialização do processo de ensino e aprendizagem que valorize o cotidiano, as vivências dos alunos, possibilitando ao sujeito uma atuação prática e ativa em diferentes contextos ao qual está inserido.

Nessa perspectiva, as oficinas 1 e 2 foram desenvolvidas a fim de confirmar/negar as hipóteses. Iniciamos as atividades com a trilha pedagógica em convergência com o caça ao tesouro. Para o desenvolvimento da atividade, foi produzida uma trilha pedagógica em que as equipes se revezavam na jogada do dado para responder às questões referentes à realidade de sua comunidade escolar, ao entendimento de alguns conceitos da língua portuguesa, à leitura de textos com análise das temáticas e enigmas a serem decifrados via Qr codes, integrando, assim, as duas oficinas propostas.

As dinâmicas mobilizavam o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a proatividade dos alunos, haja vista as bonificações a serem alcançadas a partir de cada pergunta ou desafios solucionados.

Na atividade/DESAFIO 1 nomeada de **Enigmas do texto**/Trilha pedagógica e o Caça ao tesouro, as ações tinham por finalidade: a) Promover o engajamento, a motivação e a colaboração a partir das mecânicas de jogos; b) Compreender o conceito de gêneros discursivos; c) Conhecer e apresentar soluções a partir as problemáticas vivenciadas no contexto escolar; d) Identificar as temáticas de textos; e) Ler e interpretar textos.

Ao apresentarmos à turma a trilha pedagógica e o caça ao tesouro, explicamos a dinâmica da atividade e os procedimentos que seriam utilizados para desvendar os enigmas dispostos ora em sala de aula (na trilha), ora nos diferentes espaços da escola (pistas em QR codes).

A priori, formaram-se equipes para a realização da atividade e seguidamente, o quadro referente à pontuação e à bonificação destinadas ao cumprimento de cada tarefa, foi anexado em sala de aula, para que todos pudessem visualizar os desafios e os bônus. Nessa atividade, os alunos deveriam participar de maneira colaborativa na resolução das tarefas e desafios. Ao jogar o dado, as equipes foram direcionadas para desenvolver o solicitado em cada quadrinho da trilha e, assim, promover a colaboração e o engajamento entre os pares. O circuito das ações que foram aplicadas em umas das estratégias gamificadas estão descritas conforme os quadros a seguir.

Atividades desenvolvidas no caça ao tesouro

TAREFA 1

“LIVROS SÃO ASAS. VOE!”

Para AVANÇAR, responda:

Considerando a frase inicial, qual a importância da leitura?

TAREFA 2

Em um cantinho estarei guardado. Do lado de fora não será. Observe com atenção e então me encontrará.

TAREFA 3

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo”

Paulo Freire

Qual o sentido valorativo denotado na frase acima? Cite.

TAREFA 4

Somos ribeirinhos marajoaras mergulhando em um rio de conhecimentos. Um portal foi aberto e por ele, todos os dias, ultrapasso.

TAREFA 5

Ao adentrar a escola, assumimos a identidade de aluno. Porém nem sempre é fácil, não é mesmo? Trazemos conosco sonhos que são partilhados com familiares, professores, colegas... Assim, o espaço escolar oportuniza ambientes que contribuem para a ampliação dos conhecimentos por ora mobilizados em sala de aula. Aqui muitas vozes conversam silenciosamente!! Entre literaturas e jogos possibilitamos a concentração, a consulta, a leitura, entre outros que ajudam a constituir seu “eu”

TAREFA 6

Aqui mobilizamos conhecimentos ligados ao currículo escolar. História, geografia, ciências, língua portuguesa, matemática e raciocínio lógico. Porém, o conhecimento deve ir para além da sala de aula. Sou um elo entre os sujeitos da comunidade escolar. Por vezes, meus sábados e domingos se tornam dias úteis. Atuo entre o burocrático e o pedagógico buscando promover ações que contribuem para o bem estar da comunidade escolar.

TAREFA 7

Chegamos até você!! Sabemos que não medem esforços para proporcionarem um ambiente de aprendizagem adequado para todos. No entanto entendemos que somos seres diversos e com estruturas fragilizadas. Relate as principais ações que a escola desenvolve para a promoção do protagonismo de seus alunos diante de tantas problemáticas como bullying, ansiedade, depressão, etc.

Observação: após a escuta atenta do relato, retornem ao início do jogo e vá para a tarefa 8.

TAREFA 8

“Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”

Nem sempre vocês se entendem. Há conflitos e desafios diários a serem discutidos, resolvidos, superados... Mas na caminhada da vida, ter com quem contar faz toda diferença. Somos pluralidade de ideias, culturas e vivências. O importante é respeitar a singularidade de cada ser. O desafio final deve envolver a todos, de forma colaborativa

Sou um espaço que acolhe seus talentos! Sou palco de grandes apresentações. Vejo sua movimentação e performance, assim como observo a falta de zelo comigo. Por vezes, jogas o lixo em algum espaço em meu entorno, outras rabiscas minhas paredes ou faz fissuras.

TAREFA 9

Ufaaaaaa!! Chegaram!!!

De maneira colaborativa, façam uma lista com temáticas sociais que vocês observam que são problemas em sua comunidade. Não esqueçam de argumentar os motivos pelos quais essas temáticas são importantes para serem discutidas. (após a lista pronta, retornar para a sala e realizar a leitura e análise para a professora e os colegas)

TAREFA 10

PARABÉNS!! AGIRAM COM AUTONOMIA E COLABORAÇÃO E CHEGARAM A ULTIMA TAREFA!! A RECOMPENSA ESTÁ MAIS PERTO DO QUE IMAGINAM. SOU UM ESPAÇO DE CONVIVENCIA. NELE, DIALOGAMOS, COMEMOS, CANTAMOS E REALIZAMOS DIVERSAS ATIVIDADES. ENCONTREM A RECOMPENSA E APROVEITEM!

A partir da mobilização e desenvolvimento das atividades supracitadas, a fim da resolução das tarefas solicitadas, os alunos precisaram ouvir uns aos outros, refletir sobre as situações apresentadas e propor o caminho a ser seguido para conseguirem alcançar o objetivo do desafio. Dessa maneira, promoveram a colaboração e o engajamento para que as equipes fossem contempladas com a bonificação estipulada a cada concretização das tarefas/desafios.

Nessa dinâmica, ao considerar o quantitativo de 40 (quarenta) alunos envolvidos e uma discente que não aceitou participar da atividade, alegando não gostar de dinâmicas coletivas, confirmaram-se as hipóteses que visavam compreender se: a) As atividades gamificadas colaboram para o desenvolvimento dos alunos do 9º ano, nas práticas de leitura, escrita e oralidade nas atividades com o gênero discursivo crônica; b) A utilização da gamificação em sala de aula contribui para o engajamento, motivação e colaboração dos alunos, a fim de mobilizar ações que possibilitem o protagonismo nas diferentes práticas sociais.

Imagem 2 – Trilha pedagógica



Fonte: Elaborado pela a autora (2023)

Seguidamente às primeiras oficinas, fomos surpreendidas pela antecipação do calendário letivo. Tal situação, exigiu que planejássemos outros caminhos para que o resultado do trabalho não fosse comprometido.

Inebriados com as oficinas iniciais, os alunos aceitaram desenvolver algumas atividades em paralelo às aulas de língua portuguesa, haja vista a antecipação de suas avaliações finais. Iniciou-se o desenvolvimento da segunda etapa das atividades, que objetivava a observação da realidade diária da comunidade em consonância com a prática da oralidade e dos elementos decoloniais suscitados com a aplicação das atividades.

Nessa etapa, os discentes se lançaram aos espaços já por eles conhecidos como a feira, o mercado, as praças, a praia, entre outros. Porém, o olhar direcionado seria diferente daqueles já costumeiros. Deveriam observar os detalhes da vida que passava e os sujeitos pertencentes a cada espaço, buscando compreender o cotidiano a partir de relatos de pessoas que sustentam suas famílias trabalhando nesses locais. No dizer de Freire (2019, p. 103), “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” e assim as vozes antes silenciadas, bem como suas histórias de vida suscitam posturas que perpassam o caráter hegemônico padronizado e confere ao sujeito assumir o protagonismo em sua sociedade.

Nesse contexto, a ação discente se volta para a percepção crítica da realidade, enfatizando temáticas problematizadoras que pouco são mobilizadas ou não, em sala de aula e tampouco questionadas, visto que eram situações naturalizadas no dia a dia. Os atravessamentos das temáticas na correlação com a vivência dos alunos, suscitaram potencialidades a fim de conhecer, refletir e agir diante de fatos que permeavam as diferentes histórias contadas e reverberaram aos constructos de que “a análise crítica de uma dimensão significativa existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações limites” (Freire, 2005, p. 112).

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem se volta à percepção de que não nos cabe uma educação nos moldes à qual o patrono da Educação Brasileira nomeia como “bancária”, mas uma educação libertadora pautada na percepção de que o sujeito mobiliza saberes, se engaja e transforma a sociedade na qual está inserido. Escuta e olhares atentos, esqueceram o roteiro das perguntas já planejadas e viveram a situação genuinamente. Alvorçavam-se em quem questionava primeiro o agricultor, pescador, vendedor. Entenderam a dinâmica imbricada em cada história contada.

Ao retornarmos para a escola, em uma roda de contação de histórias, os estudantes compartilharam o que vivenciaram, refletindo criticamente sobre as diversas realidades apresentadas.

Nas análises, dentre tantas falas, a de uma aluna chamou atenção:

Excerto 11

“Professora e colegas, ainda não tinha parado pra pensar como o trabalho do homem da farinha é difícil e demorado. Criei imagens com cada detalhe que ele contava as etapas para fazer a farinha e mesmo sendo trabalhoso, ele se orgulha do que faz para sustentar sua família. E ainda, né professora, ele diz que aguenta firme para que as filhas possam estudar e ter um futuro diferente dele que não teve oportunidade na juventude. Nunca mais reclamo do preço da farinha!”

O relato da discente Juliana expressou o quão significativo foi conhecer o processo de produção da farinha. Ressaltou que ao compreender a vivência daquele trabalhador, retornaria para casa com o propósito de fazer com que sua família adotasse outra postura frente às críticas relacionadas ao preço do alimento, que sofre variações.

Outros alunos enfatizaram o processo de produção e manejo do açaí e puderam observar a motivação que faz oscilar o preço, a qualidade e o quantitativo do fruto circulando nos períodos de verão e inverno.

Excerto 12

“O rapaz do açaí nos contou que o açaí encarece no tempo chuvoso porque fica mais escasso... tem haver com o plantio e também com a dificuldade pra apanhar o açaí no inverno. Já no verão, o pessoal vende muito pra Belém, aí não baixa tanto o preço. Quem tem açazal grande deve ganhar mais, mas o trabalho também é dificultoso” (Aluno André)

Excerto 13

“Na feira do camarão e do peixe conhecemos a senhora que vende o pescado. Ela relatou que recebe os peixes da geleira e que procura vender mais barato que os outros porque ela entende que como ela trabalha com alimentação, procura facilitar a vida do pobre. Gostei porque ela não quer só lucrar, mas fazer que o pai ou mãe de família também possa comer. Isso mexeu comigo” (Aluna Rosa).

Destarte aos relatos, os alunos realizaram diversas análises ao buscarem compreender o modo de vida e os saberes para além do que a escola ensina. Com isso, conceitos pré-concebidos foram dissipados ao atuarem mais efetivamente junto aos produtores e conhecerem a realidade do setor.

Nessa direção, os sujeitos participantes da ação, romperam com determinados conhecimentos e atuaram de forma reflexiva e crítica diante da realidade. Uma ruptura que implica em um olhar diferente para o saber, o ser e o poder, numa dinâmica decolonial em que “[...] é preciso refletir sobre como o conhecimento é construído e quais amarras ainda mantemos em nosso pensamento colonizado. Além disso, é preciso prestar atenção às resistências a este pensamento e ação colonial” (Brocardo; Tecchio, 2017, p.9).

Nesse sentido, as posturas adotadas pelos alunos na dinâmica, retratam o quanto havia de desconhecimento em relação às práticas do trabalho e a importância dele para o desenvolvimento do comércio local, bem como as implicações sociais e culturais inseridas nesse contexto. No entanto, ao adentrarem no processo de escuta, observações, questionamentos e conhecimento sobre a vida da comunidade, (re) construíram valores que lhe permitem a mobilização de diferentes saberes.

A atividade seguinte objetivou a escrita no cotidiano de sala de aula, ou seja, a terceira etapa visou à escrita, considerando as observações realizadas na tarefa anterior. Para isso, precisaram rememorar acontecimentos, problemáticas e histórias

contadas no decorrer do processo de sistematização das atividades, seguindo o comando de produção já utilizado na primeira escrita da atividade diagnóstica. As anotações escritas e as imagens feitas, a partir das visitas realizadas nos diferentes espaços da cidade, serviram como ponto de partida para a produção do texto.

Ao considerar o quantitativo de estudantes que participaram das atividades anteriores, o processo da escrita foi complexo frente à ausência de tempo disponível para que agissem ativamente na organização da escrita e reescrita. Do quantitativo de 40 (quarenta) alunos, 15 (quinze) conseguiram concretizar a escrita, a revisão e a reescrita. As oficinas propostas ao desenvolvimento da revisão e reescrita foram realizadas de forma remota, pois não tivemos tempo em sala de aula para que acontecesse de forma coletiva.

No processo da escrita, para além do texto como pretexto ao ensino de gramática ou como resultado de ações e atividades anteriores, a escrita é concebida como um constructo que se processa na interação. Dessa forma, objetivamos integrar os alunos a uma escrita que reverbera a identidade de um sujeito socio-historicamente construído, bem como valores e ideologias. Os alunos produziram as crônicas para serem divulgadas ao público por intermédio do livro intitulado *Eu Cronista*. Vejamos:

Sustento

De manhã, após uma prova, eu e meus colegas fomos à feira saber um pouco sobre a rotina dos feirantes, foi incrível saber o processo do produto até chegar na banca dele para vender. Vi que não é fácil estar ali, pois existem muitas dificuldades.

Conheci dona Rosa, vendedora de peixe, frango e cheiro verde, este último, serve para dar um temperinho na comida. Eu lembro que quando nós chegamos para entrevistá-la, ela nos atendeu super bem. Fizemos perguntas sobre a rotina como trabalhadora dependente das vendas e ela nos contou um pouco de sua história. Dentre tantas situações, fez questão de enfatizar que seu marido também a ajuda nas vendas. Dona Rosa dá o sustento para seus filhos e netos. Mulher de casa cheia, fome não existe! Com sua blusinha esticada de alça, com sua pele envelhecida, seu cabelo amarrado e pequeno, dona Rosa trabalha há quase 30 anos no mercado. Ela é simples, muito simples! Pode até “feder a peixe”, como falam para ela, mas é digna porque ela não pensa apenas nela quando vende.

Pensa nos consumidores, apesar dela ter necessidades de outras coisas além de comida. Seu lucro é bem pouco, pois vende um quilo de peixe por um preço baixíssimo, ganhando apenas R\$ 2,00 por quilo e ainda existem outros gastos, tais

como a sacola para por os alimentos, a energia, entre outros. Mulherzinha humilde de coração! Ressalto o diminutivo como uma forma afetuosa de tratá-la. Na feira, eu encontrei outras pessoas assim... seu Jordinho, pai da minha colega Júlia. Gente fina! Ele vende farinha, cuidam do preparo da terra, planta após a preparação, rega todos os dias, colhe, produz e vai comercializar. Ele disse que, apesar da comida, das necessidades, ele trabalha para que ele possa sustentar a vida escolar de suas filhas, para que elas tenham um bom emprego quando crescer... Para trabalhar com serviços leves, ser remunerada e ter uma vida que ele não teve. A luta é constante, muita batalha, porém, todos disseram que sempre existe um bom prato de comida na mesa e gratidão por tê-lo. Eu voltei da feira consciente, com uma percepção diferente da qual a superficialidade que eu tinha. E sem querer, precisamos necessariamente dos feirantes e todos os demais produtores porque eles que fornecem produtos baratos, e nós somos consumidores ávidos por preços em conta, além disso eles são animados, e mestres em bordões.

Na atividade que finaliza o conjunto de tarefas e desafios, a proposição da escrita busca consolidar e concretizar os diferentes aspectos mobilizados nas oficinas anteriores, no que se refere às práticas de oralidade e leitura. A produção feita pela aluna, reflete o quanto foi significativo o processo de ensino e aprendizagem dinâmico, lúdico e o quanto possibilitou o protagonismo discente.

Observamos a construção textual que iniciou na interação com o outro e carrega valores, mudanças de atitudes, posicionamentos reflexivos e críticos do sujeito. Para além de uma arquitetura composicional engessada, o trabalho com o gênero crônica, proporcionou ao discente um olhar diferenciado para a realidade de sua comunidade. Imbricados ao texto o estilo e as diferentes temáticas que suscitam ressignificar conceitos, conhecimentos e ações diante da vida que passa aos olhos dos locutores e interlocutores.

Assim, consideramos que cada atividade desenvolvida nas oficinas pedagógicas, mobilizadas por tarefas e desafios, contribuíram para que as hipóteses que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, bem como os objetivos propostos pudessem ser alcançados, tanto aqueles relacionados aos discentes quanto os que visavam mobilizar diálogos com os demais professores para a promoção de práticas e ações críticas e reflexivas da realidade.

Tais situações, dessa ampliação do diálogo com outros professores sobre a importância do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva

dialógica e decolonial, possibilitaram que os alunos observassem o cotidiano com um viés para as problemáticas vivenciadas pela população e materializadas em notícias impressas que circularam pelo espaço escolar e foram levados ao conhecimento da população por intermédio de exposição dos trabalhos no pátio da escola, consolidando que a proposta descrita e desenvolvida pode ser utilizada para diferentes públicos e mobilizar outros gêneros do discursos conforme a área de atuação humana.

Imagem 3 – Jornal Escolar

**TRÁFEGO DE EMBARCAÇÕES DE GRANDE PORTE
PREJUDICA POPULAÇÃO RIBEIRINHA NO RIO
ANAUERÁ**



Reunião da população ribeirinha do rio anauerá no local do bloqueio com embarcações.



Bloqueio do rio com embarcações da população ribeirinha.

O tráfego de embarcações de grande porte ao longo do Rio Anauerá, no trecho entre os municípios de Oeiras do Pará e Cametá, vem causando prejuízos à população ribeirinha. As embarcações maiores, que não são adequadas para o rio, causam danos ao meio ambiente e colocam em risco a segurança dos ribeirinhos. Segundo relatos de moradores da região, as embarcações maiores causam a diminuição do pescado, pois destroem os manguezais e os bancos de areia onde os peixes se reproduzem. Além disso, as embarcações maiores já provocaram a destruição de casas, pontes e outras embarcações menores. A situação é ainda mais preocupante para os ribeirinhos que dependem do rio para o transporte e a pesca. As embarcações maiores dificultam o tráfego das embarcações menores e aumentam o risco de acidentes. Os moradores da região cobram das autoridades medidas para regular o tráfego de embarcações no Rio Anauerá. Eles pedem que as embarcações maiores sejam proibidas de navegar no trecho entre Oeiras do Pará e Cametá.



Erosão do rio em decorrência do tráfego das lanchas de grande porte.

Fonte: Cardoso (2023)

Imagem 4 – Jornal Escolar



Fonte: Cardoso (2023)

Observamos nesses textos, que os alunos adentraram em problemáticas vivenciadas diariamente pela população. Para além das temáticas suscitadas, conversaram com moradores, assumiram postura ativa para a escuta dos sujeitos envolvidos, visando a resolução do problema. São assuntos pertinentes e de grande relevância que atravessam a vida de inúmeros munícipes e que são esquecidos, vozes silenciadas que foram instigadas para lutarem em busca da transformação social do espaço em que vivem.

Ao assumirem tais posturas, os estudantes mobilizaram discussões que os colocam no cerne para ação reflexiva e crítica, a fim de promoverem mudanças no cenário descrito e expandirem as discussões para a população a partir da exposição das notícias.

É possível fomentar práticas pedagógicas que dialoguem e promovam mudanças de atitudes, posturas, posicionamentos, horizontes, bem como mobilizem projetos de resistências, transgressões e rupturas.

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (Walsh, 2013, p.19).

O reconhecimento do sujeito individual e coletivo considerando suas realidades de vida, a cultura, a diversidade, entre outros, nos levam a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem deve estar atrelado ao modo de vida de seus educandos, pois são sujeitos socioculturais e que trazem em sua bagagem diferentes conhecimentos, que em muitas situações são invisibilizados no espaço escolar.

Diante disso, a possibilidade desse diálogo entre os professores permitiu que muitos alunos pudessem vivenciar essas experiências para além da sala de aula. No entanto, em decorrência da antecipação do calendário escolar, algumas tarefas não foram realizadas, como a elaboração do podcast, o processo de escrita e reescrita ficou comprometido pela ausência de aulas, as quais iriam contribuir para a ação mais efetiva no contexto de produção textual dos alunos. Com isso, muitos discentes dispersaram e não conseguiram entregar suas produções.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Ao percorrermos o caminho para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, por intermédio de atividades gamificadas do gênero crônica, buscando o protagonismo discente nas mais diversas situações propostas, em que possam atuar com dinamismo, criatividade e ação colaborativa, transformamos as reflexões e produções em um Manual do Professor, a fim de contribuir com a prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa apresentando um conjunto de atividades com mecânicas de jogos, além do trabalho com oralidade e escrita em perspectiva dialógica e decolonial.

O Manual do professor é um gênero do discurso direcionado à formação docente, a fim de proporcionar encaminhamentos pedagógicos que dialoguem com estudos e pesquisas sobre o ensino/aprendizagem em diferentes contextos.

Nesse sentido, considerando as problemáticas identificadas nas respostas dos alunos para as questões de diagnose referentes às suas impressões e análises ao ensino da língua materna nas escolas, bem como a promoção de atividades pedagógicas na proposta de intervenção, o referido Manual tem por objetivo contribuir para a prática pedagógica em sala de aula no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem nas práticas de oralidade, leitura e escrita de gêneros discursivos narrativos como estratégia para ressignificar e/ou complementar o fazer pedagógico do docente.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem pautado no reconhecimento das práticas languageiras em sala de aula, pelo aluno, no que diz respeito à construção de saberes essenciais para a atuação do sujeito nas diversas práticas de linguagem, convergem para que mudanças de postura e atitudes sejam realizadas frente a caminhos possíveis para um constructo pedagógico diferenciado. Assim,

[...] tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos). Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas - como a mais simples saudação - até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro (Rojo; Barbosa, 2015, p.18).

Desse modo, a proposição de práticas de ensino, em consonância com os gêneros do discurso, visa possibilitar uma atitude reflexiva em relação ao que os

atores sociais fazem quando usam a língua(gem), além da compreensão do motivo pelo qual o fazem em seu dia a dia.

Como parte integrante do objeto elaborado, todas as oficinas realizadas no decorrer do processo, foram sistematizadas no PE proposto, pois visam desenvolver as habilidades dos alunos nas práticas de oralidade, leitura e escrita em consonância com as mecânicas de jogos, mobilizando aspectos e atitudes decoloniais no que se refere à valorização da trajetória dos sujeitos, em que o discente reconheça suas vivências na construção do conhecimento e se empodere de sua identidade. Para tanto, o Manual apresenta os percursos metodológicos, os objetivos, a reflexão e análise em cada oficina, indicando a prática social mobilizada, além dos textos utilizados e a descrição das propostas pedagógicas que compõem cada etapa.

Para o desenvolvimento do produto educacional, consideramos o contexto social dos discentes. Entre os diferentes espaços constituintes do ambiente escolar e/ou externo, o PE visa à construção de conhecimento para além da sistematização tradicional do ensino da língua materna, promovendo a construção de epistemologias outras que direcionam para novos paradigmas metodológicos. É direcionado a professores da educação básica, anos finais, porém as atividades descritas podem ser adaptadas para todos os anos, considerando as especificidades do público-alvo, assim como para o estudo de outros gêneros discursivos.

Sob um viés interdisciplinar, o produto educacional mobiliza ações que podem ser desenvolvidas conjuntamente com outros componentes curriculares, possibilitando conhecimentos que relacionam situações teóricas com ações práticas do cotidiano dos alunos.

Diante das transformações pelas quais a sociedade passa, surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116). O docente busca diferentes formas de ensinar, promovendo estratégias que possibilitem um ensino dinâmico e participativo para que, de fato, o processo de ensino e aprendizagem seja significativo. Nesse contexto, levando em consideração o processo de avaliação que faz parte da proposta de intervenção, outras oficinas podem ser inseridas no contexto das dinâmicas fomentadas no percurso de aprendizagem, além da proposição de outras ferramentas que auxiliem

o professor no desenvolvimento de suas aulas, tais como os aplicativos para a gamificação.

Para além das reflexões, esse Manual é um caminho para o ensino e a aprendizagem das práticas de oralidade, leitura e escrita, abordando atividades e sugerindo recursos digitais para serem utilizados com os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

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

Nesse sentido, espera-se que o uso das tecnologias digitais, nas escolas ressignifique e corrobore para a prática docente, como uma possibilidade ao ensino e aprendizagem em LP e assim, modificar e expandir o fazer pedagógico, de modo que este passe a interferir para a criação de uma sociedade que fomenta a cultura digital inclusiva, respeitosa e criativa (Cassiano, 2023, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica requer análises e discussões para que se promova a ressignificação, conforme os obstáculos da contemporaneidade. Nesse constructo, o ser docente deve ampliar os horizontes de expectativas a partir dos desafios do século XXI, pois diante do mundo globalizado, com diferentes aparatos que distanciam o aluno do convívio no ambiente escolar, despertá-lo para o aprendizado e o desejo pela busca do conhecimento tem sido desafiador.

Vivemos hoje em uma sociedade do conhecimento, que veio se evoluindo em meio às mudanças do capitalismo. Da revolução industrial, a educação e a sociedade passaram à revolução das tecnologias digitais e de comunicação (TDICs). Considerando tal aspecto, integrar a tecnologia em sala de aula tem sido um desafio para os educadores, pois há situações tanto de infraestrutura quanto de formação docente.

A formação continuada para os professores de língua portuguesa é a oportunidade de engajamento com as políticas educacionais em âmbito nacional, bem como as ações referentes ao sistema de ensino em que está inserido, levando em conta os aspectos de sua formação, profissão e avaliação a partir de momentos específicos para realizar novas reflexões, troca de experiências, construção de oficinas e projetos pedagógicos.

Para além disso, ao viabilizar atividades que permitam análises sobre o fazer pedagógico, também se promove discussões sobre crenças, valores e atitudes que estão imbricadas em toda a ação docente, bem como os questionamentos relacionados a própria estrutura burocrática que permeia o processo de ensino. Isso, de certa forma, ajuda educadores a repensarem e ressignificarem suas práticas educacionais, suscitando novos olhares e mudanças de paradigmas.

Nessa perspectiva, a proposição de atividades desenvolvidas a partir dessa pesquisa, é um caminho possível para colocarmos em prática estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos alunos nas práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, em diferentes gêneros discursivos, associado aos aspectos decoloniais e às mecânicas de jogos.

Diante do exposto, optamos por trabalhar com o gênero crônica e assim vivenciarmos não somente as situações estruturais, mas também proporcionar ao discente a vivência de sua realidade circundante e assim, discutir, analisar, criticar,

refutar e contar fatos e acontecimentos por suas próprias lentes, olhares, pontos de vista.

As atividades desenvolvidas objetivaram levar o educando a compreender como o ensino da língua materna pode assumir um caráter dinâmico e lúdico, a fim de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que oportunize o engajamento discente nas ações pedagógicas em sala de aula.

Destarte, as discussões fomentadas no decorrer desta pesquisa, suscitamos as questões apresentadas inicialmente no texto que estão relacionadas ao objetivo geral e específicos, assim como as hipóteses.

Assumimos como objetivo averiguar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade, oportunizando o protagonismo e a criatividade dos alunos no uso da linguagem em suas práticas sociais. Tomamos como direcionamento as seguintes situações: a) As atividades gamificadas colaboram para o desenvolvimento dos alunos do 9º ano, nas práticas de leitura, escrita e oralidade nas atividades com o gênero discursivo crônica; b) A utilização da gamificação em sala de aula contribui para o engajamento, motivação e colaboração dos alunos, a fim de mobilizar ações que possibilitem o protagonismo nas diferentes práticas sociais.

Como objetivos específicos, delimitamos: a) discutir atividades pedagógicas que estimulem os discentes a refletirem sobre as questões sociais inerentes a sua comunidade, a partir da tríade oralidade, leitura e escrita em convergência com o gênero discursivo crônica; b) identificar como a pedagogia decolonial pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos nas diferentes práticas sociais; c) ampliar diálogos com outros professores sobre a importância do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva dialógica e decolonial como uma ferramenta de articulação no trabalho com o gênero crônica.

O primeiro objetivo específico que trata de discutir atividades pedagógicas que estimulem os discentes a refletirem sobre as questões sociais inerentes a sua comunidade, a partir da tríade oralidade, leitura e escrita em convergência com o gênero discursivo crônica, foi alcançado a partir da segunda etapa da aplicação da atividade de intervenção, a qual levou os alunos a conhecerem histórias dos trabalhadores da feira e demais comércios, possibilitando o diálogo, produção escrita e leituras críticas frente aos acontecimentos vivenciados.

Em relação ao segundo objetivo - identificar como a pedagogia decolonial pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos nas diferentes práticas sociais – consideramos que foi atingido a partir da Roda de Conversa, que trouxe à tona reflexões realizadas pelos alunos, sobre a importância de mobilizar ações para debater problemáticas que refletem questões de racismo, gênero, desigualdade social, entre outros, para além do ambiente escolar.

Já não havia amplo espaço para a leitura e análise de textos de cunho informativo que mantinham certo distanciamento dos sujeitos. Era necessário ir além, pois os questionamentos eram extensos e a busca pela compreensão destes eram acentuadas. Um horizonte diferente foi projetado, o processo de ensino e aprendizagem adquiriu vivacidade peculiar, pois as discussões assumiram um tom familiarizado e com aspectos sócio-históricos, culturais e econômicos, pautados na regionalidade do cotidiano de cada aluno e na vivência de situações antes esquecidas e silenciadas. Diálogos marcados de empoderamentos, reflexões e críticas para que a escola mobilize e efetive ações que corroborem com o desenvolvimento de projetos que permitam ao discente assumir o papel de protagonismo, relacionando o conhecimento escolarizado ao de vivências práticas de cada indivíduo.

No que tange ao terceiro objetivo - ampliar diálogos com outros professores sobre a importância do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva dialógica e decolonial como uma ferramenta de articulação no trabalho com o gênero crônica – consideramos atendido, por meio da parceria com outros professores, os quais viabilizaram a temática em suas salas de aula, engajando seus alunos para uma prática dialógica e decolonial, realizando atividades que fomentaram as discussões iniciais em seus espaços escolares.

A considerar o objetivo - averiguar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade, oportunizando o protagonismo e a criatividade dos alunos no uso da linguagem em suas práticas sociais, concluímos que este foi alcançado, por intermédio de oficinas desenvolvidas nas diferentes etapas cujas ações fomentaram a prática da leitura, discussões e escrita em conformidade com as dinâmicas de jogos, os quais possibilitaram resolução de conflitos vivenciados na escola e reverberaram em diversos espaços para além da sala de aula.

Reiteramos que mesmo com as dificuldades em relação ao encerramento antecipado do ano letivo para as turmas de 9º ano, as ações que conseguimos desenvolver, contribuíram para a concretização dos objetivos propostos. Dessa forma, as hipóteses apresentadas no início do trabalho: a) As atividades gamificadas colaboram para o desenvolvimento dos alunos do 9º ano, nas práticas de leitura, escrita e oralidade nas atividades com o gênero discursivo crônica; b) A utilização da gamificação em sala de aula contribui para o engajamento, motivação e colaboração dos alunos, a fim de mobilizar ações que possibilitem o protagonismo nas diferentes práticas sociais - foram contempladas e confirmadas, através da aplicação da proposta de intervenção em sala de aula, os discentes demonstraram engajamento, motivação e colaboração no desenvolvimento das atividades, consolidando o desenvolvimento das práticas de leitura, oralidade escrita a partir das diferentes leituras realizadas, discussões e rodas de conversa, além da produção do texto final para compor o livro Eu cronista.

Por conseguinte, a proposta de produção do Produto Educacional direcionado à prática pedagógica do professor consistiu em um Manual do Professor com o intuito de contribuir, complementar as atividades diárias no que se refere ao trabalho com o gênero crônica, oportunizando atividades com mecânicas de jogos e de produção textual.

Ainda há muito para percorrer. Os caminhos estão sendo delineados e os estudos e investigações não irão se exaurir. A busca por desvendar, delinear, redirecionar são constantes. As inquietações são diversas e os caminhos são testados em conformidade com as vozes que nos guiam e os sujeitos que permeiam os espaços da vida, da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. C. **A gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.
- CANDIDO, A. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZZARI, E. F. Articulações possíveis entre manifestações em paisagens linguístico-semióticas no ciberespaço e (uma) educação linguística crítica. *In.*: ROCHA, C. H; EL KADRI, M. S; WINDLE, J. A. (orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 59-89.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP; Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. [1942-1945]
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, 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, 2009 [1929].
- BARBOSA, R. C. D. **Gamificação e escrita: experiência de aprendizagem gamificada para a produção textual**. 2021. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- BAZERMAN, C. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In.*: **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BEZERRA, P. No limiar de vários gêneros. *In.*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 151-172.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BENVINDO, L. L. **O uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de língua portuguesa**: cultura maker, gamificação e multiletramentos. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2019.

BURKE, B. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1999.

BROCARD, D.; TECCHIO, C. Olhares para a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e decolonialidade. **Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade**. Foz do Iguaçu: Claec, v. 3, ed. especial, p. 1-9, 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/496/252>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CASSIANO, I. A. **Ensino da escrita argumentativa no contexto de aulas remotas**: guia prático para professores do ensino fundamental. 2023, 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber, 2007.

DUARTE, D. A. S. **O ensino de Língua Portuguesa**: perspectivas e contradições. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, abr. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

FIGUEIREDO, C; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (orgs.). **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *In.*: **Revista Calidoscópio**. Unisinos, v. 11, n.1, p. 29-43, 2013.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** – leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1997].

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. *In.*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2015. p. 165-182.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas**. Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina: Perspectiva, 2014. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf> Acesso em: 1º mar. 2024.

MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, n. 27, e21034, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034>. Acesso em: 4 ago. 2023.

MALDONADO-TORRES. N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. *In.*: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In.*: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARAES, T. B. (orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 71-102.

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

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. Leitura em perspectiva dialógica: atividades com poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371-417.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético políticoepistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita na produção de memórias literárias. **Na Ponta do Lápis**, ano XV, n. 33, p. 36-43, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicações/revista/artigos/artigo/2605/revisão-e-reescrita-na-produção-de-memorias-literarias>. Acesso em: 3 set. 2022.

OLIVEIRA, E. B. **A narrativa autobiográfica no 8º ano do ensino fundamental: entre a escola e as práticas socioculturais em uma comunidade ribeirinho-quilombola**. 2019, 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, L. F. O que é a pedagogia decolonial. *In*: LIMA, A. R. S et al (org). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: Fundamentos, pesquisa e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

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

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) Concepções de linguagem e ensino. Maringá: EDUEM, v. 1, p. 27-79, 2005 (Formação do professor. EAD 18).

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

SACRAMENTO, M. H; FERREIRA, S. M. B. O Educador e a linguagem: interação e aprendizado. **Revista Aprendizagem em EAD**. Taguatinga: Universidade Católica de Brasília, v. 6, p. 3-14, 2017. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>> Acesso em: 19 jul. 2023.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SCHLEMMER, E. **Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 42, 2014.

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

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. *In.*: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996, p. 21

TUMELERO, N. **Pesquisa aplicada**: material completo, com exemplos e características. Mettzer, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-aplicada/> Acesso em: 1º jun. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. *In.*: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 553

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