



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FABIANA MARIA DOS SANTOS SOUZA**

**A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE, PB  
2020**

**FABIANA MARIA DOS SANTOS SOUZA**

**A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para aquisição do título de mestre.  
Linha 2: práticas educativas e diversidade  
Orientador: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira.

**CAMPINA GRANDE, PB  
2020**

S729g

Souza, Fabiana Maria dos Santos.

A gamificação como recurso didático para aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio / Fabiana Maria dos Santos Souza. - Campina Grande, 2020.

157 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira.

Referências.

1. Gamificação. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino Médio. I. Teixeira, Luciênio de Macêdo. II. Título.

CDU 37.02:811.134.3(43)

## **A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para aquisição do título de mestre.  
Linha 2: práticas educativas e diversidade  
Orientador: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira.

Aprovada em: 15/10/2020

### **BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira (Orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Profa. Dra. Fabiana Ramos (Membro interno)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Profa. Dra. Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz (Membro externo)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
POS-GRADUACAO EM EDUCACAO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

## REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

## RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A aluna **Fabiana Maria dos Santos Souza**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientada pelo professor Dr. Luciénio de Macêdo Teixeira, submeteu a defesa de dissertação, o trabalho intitulado: **"A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO"**.

A defesa da dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 15 de outubro de 2020, às 14h, na sala de conferência Web <https://conferenciaweb.mg.br/webconf/valdo-alves-sobstiano>. Integraram a Banca Examinadora, os seguintes professores: Prof. Dr. Luciénio de Macêdo Teixeira – Orientador/Presidente (PPGE/UFMG), Profa. Dra. Fabiana Ramos – Membro interno (PPGE/UFMG), Profa. Dra. Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz – Membro externo (UEPB).

Após a apresentação oral, pelo mestrando, da dissertação e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

**A banca considera o trabalho aprovado e faz apenas algumas sugestões, como o ajuste no capítulo metodológico e na análise de dados.**

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

**Aprovado**  **Em exigência**  **Indeterminado**  **Reprovado**

Campina Grande, 15 de outubro de 2020.

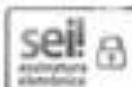
Orientador(a): DR. LUCIÊNIO DE MACÊDO TEIXEIRA

Examinador(a): DRA. FABIANA RAMOS

Examinador(a): DRA. CECÍLIA TELMA ALVES PONTES DE QUEIROZ

Mestrando(a): FABIANA MARIA DOS SANTOS SOUZA

Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Maria dos Santos Souza**, Usuário Externo, em 22/10/2020, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIENO DE MACEDO TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/10/2020, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABIANA RAMOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/10/2020, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufop.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1064097** e o código CRC **AD14B4A4**.

Dedico este trabalho à minha mãe, por ser  
minha maior inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Campina Grande, por sua preocupação e mobilização na área da Educação, ofertando um espaço que converge discurso em ação e é ativa nas lutas para melhorar o acesso e democratização do saber.

Aos professores da pós-graduação, por seu empenho em trazer aprofundamentos teóricos e metodológicos para contribuir com a formação dos mestrandos, em especial, ao orientador desta pesquisa, Professor Doutor Luciênio de Macêdo Teixeira, por acreditar na relevância da temática e contribuir para seu desenvolvimento, pela paciência em tentar entender algo que fugia ao seu campo de pesquisa usual e pela compreensão do meu ritmo e meus limites.

À professora doutora Fabiana Ramos, por ser referência e farol nos momentos que senti-me deslocada, por mostrar caminhos e possibilidades para minha pesquisa e validar meios e formas que a compõem; à professora doutora Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz, por seu acolhimento, empatia e incrível disponibilidade para ajudar o outro, sua humanidade me comove e seu jeito simples me inspira; agradeço a ambas por aceitarem compor a banca avaliadora de qualificação e defesa da dissertação e darem contribuições essenciais para que fosse alcançado o objetivo deste estudo.

Aos colegas da turma III por dividirem as lutas diárias, com empatia e leveza o que fez com que os momentos de insegurança e ansiedade fossem mais facilmente contornados e, principalmente, agradeço por motivarem e incentivarem a aquisição de conhecimento um dos outros, sem competição ou ares de superioridade, algo que deveria ser regra, mas é raro.

Aos meus familiares, por lidarem com minha ausência, me incentivarem e ajudarem durante toda a vida, para que chegasse aqui, em especial, à minha mãe, Maria das Dores dos Santos Souza, que não poupou esforços e sempre ressaltou a importância da educação para se ter uma vida digna, sem seus sacrifícios, dedicação e força para educar cinco crianças e tentar torná-los adultos honestos, eu não teria a resiliência para tanto.

À Bruna Mayara Ferreira da Silva, a primeira e grande incentivadora dessa jornada no mestrado, que sequer eu acreditava que poderia um dia trilhar, sua fé em mim me impulsionou; à Haiany Larisa Leôncio e Rosilene Flores, por me ajudarem e auxiliarem no início dessa empreitada, em que tive que conciliar mestrado e especialização, sem vocês eu teria desistido; à Bianca Morais Azevedo, por sua amizade e parceria de sempre.

A todos que de forma direta ou indireta estiveram comigo e acreditaram na minha capacidade, obrigada!

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (1967, p. 35).

*Paulo Freire*

## RESUMO

O ensino na contemporaneidade é marcado pela redescoberta do jeito de ensinar e aprender, isso ocorre em virtude da dinamicidade da sociedade, em que as mudanças ocorrem de modo célere e constante, intermediada pelo desenvolvimento tecnológico que, cada vez mais, influi no cotidiano e modo de ser e estar no mundo das pessoas. Para a juventude, isso é ainda mais potencializado, uma vez que a cultura digital está intrinsecamente ligada às culturas juvenis. Desse modo, este estudo visa 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 ou melhoria de necessidades pedagógicas da lida escolar e no letramento digital dos educandos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, em uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública, desenvolvida através de uma sequência didática, norteada por um tema central “Descolorindo o preconceito”, que abordou o racismo. Tal sequência foi aplicada, a partir de uma proposta de ensino híbrido, mesclando momentos em sala de aula e uso das redes sociais *Facebook/Instagram* para realização de desafios virtuais gamificados, que consistiam na produção e disseminação de gênero de circulação digital. Os desafios estimularam o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem e se utilizaram elementos como competição, cooperação e recompensas, com metas instrucionais claras, de modo que os educandos tiveram autonomia no processo de construção do próprio conhecimento. Como resultados, a partir da observação e do *feedback* dos estudantes, embora com o reconhecimento de que a gamificação não é uma panaceia, tampouco a resolução para todos os problemas educacionais contemporâneos, ela se apresenta como uma alternativa viável, profícuo e eficiente, se bem planejada e associada a outros métodos, uma vez que a utilização de um novo recurso pedagógico não necessariamente vem para substituir os já existentes.

**Palavras-Chave:** Gamificação. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

## ABSTRACT

Contemporary teaching is marked by the rediscovery of the way of teaching and learning, due to the dynamism of society, in which changes occur quickly and constantly, mediated by technological development that, increasingly, influences the daily and the way of being in the world of people. For youth, this is further enhanced, as digital culture is inextricably linked to youth cultures. Thus, this study aims to analyze whether gamification, use of tools or game dynamics in non-game environments - in this case, in education - is useful for teaching and learning Portuguese in high school, as well as whether this method it can assist in the resolution or improvement of the pedagogical needs of the school work and the digital literacy of the students. To this end, research was carried out in a class of 1st grade of high school in a public school, developed through a didactic sequence, guided by a central theme "Discoloring prejudice"; which addressed racism. This sequence was applied based on a hybrid teaching proposal, mixing moments in the classroom and using the social networks Facebook / Instagram to carry out virtual gamified challenges, which consisted in the production and dissemination of the digital circulation genre. The challenges stimulated the students' engagement in the learning process and elements such as competition, cooperation and rewards were used, with clear instructional goals, so that the students had autonomy in the process of building their knowledge. As a result, from the observation and feedback of the students, although with the recognition that gamification is not a panacea, nor the solution to all contemporary educational problems, it presents itself as a viable, fruitful, and efficient alternative, although planned and associated with other methods, since the use of a new pedagogical resource does not necessarily replace the existing ones

**Keywords:** Gamification. Portuguese language. High school.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| START GAME: INTRODUÇÃO  | 9   |
| LEVEL I – GAMIFICAÇÃO E REDES SOCIAIS: ENTRE A DIVERSÃO E A APRENDIZAGEM              | 14  |
| Jogos de diversão   | 15  |
| Jogos de aprendizagem   | 16  |
| Gamificação: a ludicidade para além do brincar  | 18  |
| Redes sociais na internet   | 24  |
| LEVEL II – PAPEL DA ESCOLA E DO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL | 27  |
| Ensinar e aprender na era digital   | 28  |
| O ensino da língua portuguesa nos documentos oficiais                                 | 30  |
| Letramentos: para além da decodificação   | 43  |
| LEVEL III – CAMINHOS METODOLÓGICOS  | 52  |
| Sujeitos envolvidos na pesquisa   | 53  |
| Caracterização da pesquisa  | 54  |
| Coleta e sistematização dos dados   | 56  |
| Etapas do planejamento de ações da sequência didática                                 | 57  |
| Descrição da sequência didática e seu desenvolvimento                                 | 62  |
| Processamento e Análise dos Dados   | 67  |
| LEVEL IV – GAMIFICANDO: ENTRE A SALA DE AULA E AS REDES SOCIAIS                       | 69  |
| Uso das redes sociais entre os alunos   | 69  |
| Sequência didática gamificada   | 76  |
| Feedback  | 100 |
| GAME OVER: CONSIDERAÇÕES FINAIS   | 107 |
| CRONOGRAMA  | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| REFERÊNCIAS  | 111 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1  | 116 |
| APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DE AULAS  | 117 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2  | 123 |
| ANEXO A – FOTOGRAFIAS E PRINTS DOS DESAFIOS                                | 124 |
| ANEXO B – LINKS DOS VÍDEOS DO ÚLTIMO DESAFIO NO FACEBOOK                   | 127 |
| ANEXO C – FOTOGRAFIAS DOS ENCONTROS  | 128 |
| ANEXO D – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 1   | 130 |
| ANEXO E – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 2   | 131 |
| ANEXO F – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 3   | 132 |
| ANEXO G – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 4   | 133 |
| ANEXO H – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 5   | 134 |
| ANEXO I – MÓDULO: TEXTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “DESCOLORINDO PRECONCEITOS” | 135 |

## START GAME: INTRODUÇÃO

A chamada “Era digital” chegou, se instalou e, nos dias de hoje, influencia de forma determinante muitas ações do cotidiano das pessoas no mundo todo. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permeiam todo nosso viver, provocam mudanças na cultura, no comportamento social, na economia, na política e até na ciência. A todo momento, somos bombardeados por influências que, de um modo ou de outro, são determinantes para o nosso convívio social.

As redes sociais, por exemplo, estão arraigadas no cotidiano da maioria das pessoas, de tal modo que quem não tem seu perfil ou não interage por intermédio delas acaba, de certa forma, sendo excluído, uma vez que esse meio virtual tem reflexos na realidade. As redes sociais revelam muito sobre a vida das pessoas, ditam padrões de comportamento e, no contexto da geração de nativos digitais, tornam-se mais relevantes do que os acontecimentos *off-line*. É importante mostrar, postar, exibir, como explana Recuero (2009), é essencial ser visto no ciberespaço, pois esta visibilidade é o que determina a existência do sujeito. Silva e Serafim (2016), que fazem um percurso acerca das funções das redes sociais na sociedade atual, destacam seu uso para a comunicação, como ferramenta útil, inclusive, a empregadores e até a empresas que pesquisam sobre as preferências dos clientes.

Na educação, o uso das redes sociais também é citado pelas autoras, mas abre-se uma ressalva que dá conta do receio por parte dos educadores de se utilizarem desse tipo de recurso, em decorrência da possibilidade de desvio dos conteúdos programáticos da disciplina que ministram. Esta é uma dificuldade que esconde uma insegurança e, possivelmente, um despreparo por parte dos docentes em inserir as TDIC em suas aulas. Isto, muitas vezes, está associado a um letramento digital deficiente ou inexistente.

Por isso, atualmente, tanto se discute acerca da necessidade de buscar alternativas que tornem a sala de aula mais atraente ao educando e que promovam uma aprendizagem significativa. Afinal, o advento da *internet* tornou ainda mais urgente lançar mão de metodologias que promovam a inserção digital no meio escolar, sob pena de tornar o saber desvinculado da lógica de seu tempo. Neste contexto, pesquisadores, professores, órgãos educacionais têm movimentado saberes para desenvolver alternativas que supram essa demanda.

Assim, as motivações para a pesquisa surgiram de diferentes questões: primeiro, a motivação social, ao se pensar nessa necessidade da escola e do professor repensarem e reagirem ao contexto de emergência tecnológica e tratarem disso em seu espaço de ação; segundo, a motivação pedagógica, de sanar problemáticas presentes no cotidiano de sala de aula, das quais destacam-se: erigir meios que promovessem uma maior interação dos discentes em sala de aula, como também que propiciassem alternativas que os instigassem a estudar em suas casas e os estimulassem a cumprir prazos para entrega de trabalhos; e, terceiro, a motivação docente, de promover a formação discente levando em consideração as competências e habilidades esperadas em Língua Portuguesa na etapa escolar vivida pelos estudantes.

Com estas inquietações e, a partir da observância da presença constante de aparelhos celulares sendo utilizados de forma indevida, principalmente, para acessar redes sociais, surgiu o entendimento de que era necessário trazer o objeto de atenção do aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem. O dito popular já nos aconselha “se não pode vencê-los, junte-se a eles”. Desse modo, dentro das variadas formas de ensinar e aprender que se apresentam dentro das chamadas metodologias ativas, a gamificação se mostrou a mais adequada ao contexto e às necessidades pedagógicas já descritas. E para atender a demanda de planejamento e organização do trabalho docente em busca do viés formativo assinalado, a sequência didática se apresentou como o melhor instrumento a ser utilizado.

Dentro desta perspectiva, buscou-se analisar, através de estudos sobre uso de tecnologias, com foco nas redes sociais, meios que entrelacem o saber escolarizado e o contexto do educando por intermédio da gamificação. Cabe ressaltar que, apesar do nome sugerir, a gamificação não trata da inserção de jogos eletrônicos – os chamados *games* – na sala de aula, ela é um método, que pode ser utilizado em diversas situações, uma vez que seu uso é definido como a utilização da lógica de jogos em ambientes de não jogos, que podem ou não se dar pelo meio digital. Um exemplo bem simples e bastante difundido de gamificação é o “Cartão fidelidade”, no qual após você acumular pontos, através da recorrência no requerimento de determinado serviço, consegue uma bonificação. Tem-se aí como características de jogo: regras, etapas e um prêmio final etc.

Considerando que a gamificação está presente em nosso cotidiano, esta pesquisa tem como objetivo principal **analisar se a gamificação, enquanto recurso didático, pode ser exitosa para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa**. Já como objetivos específicos

têm-se: (i) perceber se a gamificação proporciona maior interesse em leitura e produção textual do aluno fora do ambiente de sala de aula; (ii) avaliar se a gamificação com uso das redes sociais colabora para mudanças em termos de uso e produção de gêneros digitais; (iii) verificar se a gamificação logra êxito na solução de problemáticas pedagógicas como: a falta de interação em sala de aula, o não cumprimento de prazos e a não feitura de atividades extraclasse.

Diante disso, pode-se definir a pesquisa como **qualitativa**, uma vez que analisa os dados sob a perspectiva de aprofundamento do conteúdo em questão, não centrando-se apenas em aspectos relativos a números ou mensuráveis, também considera questões subjetivas e que emergem da interação, no caso deste estudo, em sala de aula; **de campo**, pois vai além do caráter bibliográfico e /ou documental e busca seus dados, como o próprio nome sugere, em campo junto às pessoas; e **pesquisa-ação**, porque, a partir de uma problemática que emerge da sala de aula, a pesquisadora, que também é professora na turma, desenvolve métodos para solução de imbróglis pedagógicos e investiga o processo de aplicação e resultados obtidos.

Neste sentido, para uma visão com o maior nível de imparcialidade possível e saber separar a profissional educadora da pesquisadora, o planejamento das ações é fundamental, assim como o uso de instrumentos adequados para cada objetivo proposto na investigação. Essa preocupação emerge por se entender que, enquanto professora, se busca o desenvolvimento dos saberes da turma, já enquanto pesquisadora o objetivo é de analisar um recorte específico daquela realidade. Assim, propôs-se uma pesquisa-ação, por meio de uma sequência didática, que aborda o tema racismo e trabalhando conteúdos da disciplina de língua portuguesa, com utilização de gêneros diversos como: charges, filme, música, artigos, curta-metragem e etc., com intuito de fornecer uma base de conhecimentos sobre o tema para produções de gêneros de circulação digital.

Essa sequência contemplou elementos de gamificação no uso das redes sociais, buscando trazer o conteúdo didático de forma dinamizada. A metodologia foi híbrida, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem se deu com momentos em sala de aula e, outros momentos, por intermédio das redes sociais, na *internet*. Desse modo, ao tempo que aconteceram aulas expositivo-dialogadas, foram implementados elementos de ludicidade, estímulo à interação dos discentes, foco em um tema norteador, para se despertar a atenção

e o interesse dos alunos, com intento de gerar conhecimento através da mediação e não somente explicação e cópia.

O público-alvo foram educandos do primeiro ano do Ensino Médio regular, de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, com idades entre 16 e 18 anos, muitos oriundos da zona rural. A escolha da turma se deu por se observar, enquanto professora, dentro do contexto da escola em questão, que essa série demonstrava problemas de envolvimento nas aulas, o que refletia na feitura de atividades e nas notas e repetência. Obviamente, problemas como a repetência tem raízes mais profundas, mas a questão do envolvimento e feitura das atividades poderia ser melhorada se experimentando a utilização de métodos outros, neste caso, a aposta foi na gamificação.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: (i) aplicação de questionários aos alunos, para um diagnóstico sobre o uso das redes sociais e sua relação com essa ferramenta; (ii) desenvolvimento da sequência didática gamificada; (iii) aplicação de outro questionário, no qual os educandos expuseram sua avaliação acerca das aulas com uso de gamificação e, por fim, (iv) análise dos dados para se observar se a experiência foi exitosa ou não.

O percurso teórico está alicerçado nas pesquisas de Fadel et al (2014), Alves (2018), Alves (2015), Burke (2015), Santaella; Nesteriuk; Fava (2018), que discorrem sobre a gamificação; Boller e Kapp (2018), que conceituam os *design* de jogos; Recuero (2009), que trata das redes sociais e *internet*; Street (2014), que aborda sobre o letramento social; Soares (2002); Ribeiro (2009) Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), que tratam sobre o letramento digital; Roloff (2015) e Maria (2008), que discorrem sobre a ludicidade; Freire (2019), que aborda práticas educativas para a construção da autonomia; e Veen e Vrakking (2009), que explanam acerca do papel da escola e do professor frente às novas tecnologias, além de outros pesquisadores, como também os documentos oficiais que regem a educação brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, é explanada a definição de jogo de diversão, jogo de aprendizagem para se chegar à gamificação e sua utilização em diversos meios, com destaque para educação. Também é abordada sua relação com a ludicidade, a partir de uma reflexão acerca da presença desta em diferentes etapas escolares e, ainda, tem-se a discussão sobre as redes sociais, a partir de sua conceituação, usos e possibilidades; no segundo capítulo, na busca pela compreensão de qual seria o papel da escola e do docente na era digital, discute-se novos modos de ensinar e aprender. Também

traz um apanhado geral dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, com enfoque no ensino de língua portuguesa, que mostra as modificações feitas durante o tempo até chegar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um trato mais sistemático da tecnologia em sala de aula. No último ponto, discute-se o conceito de letramento, que é recorrente no meio educacional e figura de forma destacada nos documentos oficiais; No terceiro capítulo, há a conceitualização e descrição dos métodos utilizados para a realização da pesquisa, tais quais: a pesquisa-ação, a elaboração da sequência e sua descrição, a gamificação e sua composição, assim como, o detalhamento dos instrumentos e categorias de análise dos dados coletados; No quarto capítulo, há a análise dos dados obtidos a partir da aplicação de um questionário de diagnóstico, da aplicação da sequência didática em sala de aula e do feedback através de um segundo questionário; e, por fim, há as considerações finais, que, a partir de um apanhado geral, relatam as contribuições da pesquisa e suas conclusões, com base nas análises realizadas no estudo.

## LEVEL I – GAMIFICAÇÃO E REDES SOCIAIS: ENTRE A DIVERSÃO E A APRENDIZAGEM

É na escola onde se sistematiza os conhecimentos, aprimora-se as habilidades, desenvolve-se competências. Assim, quando fala-se em prazer e até diversão, não parece algo relacionado ao ato de estudar, que requer esforço e dedicação. Todavia, a tecnologia dinamizou as relações e novas formas de apreender o mundo surgiram. Assim, os modos de aprender também sofreram modificações. Qual professor já não se deparou com declarações do tipo “que aula chata”, “queria uma aula mais dinâmica”, dentre outras semelhantes?

Neste contexto de reivindicação de novos métodos, de uma sociedade cada vez mais conectada, um professor que seja letrado digitalmente pode dar significado, ao invés de tornar vilã a tecnologia que permeia a sociedade atualmente, podendo, inclusive, com auxílio tecnológico, trazer ludicidade ao ambiente escolar e tornar a aquisição do conhecimento prazerosa. É comum no Ensino Infantil, assim como no Ensino Fundamental I, utilizar-se da ludicidade na sala de aula, mas isso muda quando se vai chegando ao Ensino Fundamental II, esse método de ensino é deixado de lado para se adotar maneiras mais rígidas de lidar com o educando, restringindo o lúdico, como acontece, por exemplo, no Ensino Médio, em geral, às aulas de educação física.

Eis que, na sociedade contemporânea, em que os *smartphones* estão nas mãos da maioria das pessoas, em que a informação é instantânea, em que milhares de aplicativos oferecem as mais diversas funções, inclusive de distração e ludicidade, elegeu-se um novo vilão da educação. Culpabilizam-se redes sociais, *internet*, jogos digitais pela precarização da aprendizagem. Não que não haja verdade nesta constatação, que já domina o senso comum e é reproduzida por pais e responsáveis de estudantes. Todavia, a escola tem que acompanhar seu tempo. E o mesmo senso comum que culpa o meio digital, nos aponta um caminho quando o dito popular diz “se não pode vencê-los, junte-se a eles”.

Com esse entendimento, neste capítulo será discutido o que são os jogos de diversão, os jogos de aprendizagem e o que é a gamificação, sua aplicação na sociedade, principalmente no que diz respeito a suas possibilidades para educação atrelada às redes sociais. Redes sociais que, inclusive, se mostram de extrema relevância no dia a dia, principalmente dos jovens, que fornecem um *status* de maior relevância a quem tem milhões de seguidores no *Instagram*, que dão maior visibilidade a um assunto se este está no topo dos

mais comentados no *Twitter* ou se está nos grupos de *WhatsApp*, que um vídeo só é interessante se tiver milhões de visualizações no *YouTube* ou compartilhamentos no *Facebook*. Assim, muito se usa o digital, mas como? Com que fim? Pode se utilizar para gerar conhecimento? Vale a pena refletir sobre esse prisma.

## Jogos de diversão

Um jogo de diversão é aquele que surge com intuito de entreter, gerar lazer, como o próprio nome acusa, divertir. É notório como a indústria de *games* cresce e tem muitos adeptos, não somente entre os jovens, mas também crianças, adultos, idosos, há uma gama de produtos que atendem a diversos públicos. Mas porque será que os jogos são tão envolventes? Para se aprofundar no tema e entender essa e outras questões, é necessário conhecer as terminologias que o compõe. Desse modo, é preciso compreender, antes de tudo: O que é um jogo? Boller e Kapp (2018) argumentam que esta parece, mas não é uma questão de fácil definição, uma vez que existem jogos de diferentes modos. Todavia, existem afinidades entre os jogos e os autores direcionam a conceituação para um conjunto de aspectos que devem existir para se compor um, tais quais: objetivo; desafio (ou desafios); regras para se alcançar o objetivo; a interatividade, entendida com a relação com outros possíveis jogadores e/ou o próprio ambiente do jogo; e os mecanismos pelos quais os jogadores podem obter um *feedback* de como estão indo.

A presença de um **objetivo**, segundo Boller e Kapp (2018) é um dos aspectos que diferencia o jogo da brincadeira. Os pesquisadores exemplificam que quando crianças correm livremente no pátio da escola, elas estão brincando, mas quando delimitam até onde correr, estão jogando, pois definiram um objetivo. Já o **desafio**, afirmam os estudiosos, promove motivação para o jogo, as **regras** servem para estruturá-lo e a **interatividade** o torna menos cansativo e promove maior engajamento. O **ambiente de jogo**, é o espaço, a delimitação de onde e como o jogo deve ocorrer, que o torna diferente de outros espaços. Acerca do **feedback**, Boller e Kapp (2018) defendem que é ele que motiva, pois, a partir dele que o jogador sabe se está indo bem ou não e o que precisa melhorar. Outro aspecto que os autores julgam essencial é que haja **resultados mensuráveis**, para que os jogadores saibam se avançaram e, no fim, se venceram. Ainda se destaca a questão de que jogos despertam **reações emocionais** muito diversas como felicidade, excitação, raiva, entusiasmo,

frustração, principalmente naqueles que estão voltados para a **competição**, o que é menos acentuado naqueles que trabalham com a **cooperação**.

Boller e Kapp (2018), além desses aspectos que compõem os jogos, enfatizam a importância de se conhecer o vocabulário no campo do design de jogos. São elencados os termos: Meta de jogo, que é o estado da vitória, ou seja, como se vence o jogo; Dinâmica central, que se refere ao que se deve fazer para alcançar a vitória; Mecânica de jogo, que é o conjunto de regras para atingir o objetivo final; Elementos do jogo são as características ou componentes que realçam a experiência de jogar, como a questão estética, a sorte, a competição, o conflito, a cooperação, os níveis, os recursos, as recompensas, a história, a estratégia, o tema e o tempo.

Foi visto os aspectos do jogo, a linguagem do design de jogos, mas estas terminologias conseguiram explicar a questão posta inicialmente, de porque os jogos são tão envolventes? Boller e Kapp (2018) ressaltam que para conhecer sobre os jogos não basta apenas conhecer sua composição teórica, é preciso prática. Para saber o porquê dos jogos serem envolventes, a pessoa tem que se permitir envolver. Assim, os autores são taxativos: tem que se jogar o máximo possível, sejam jogos digitais ou jogos de mesa, pois somente dessa maneira você poderá identificar a razão de um jogo ser divertido ou não, conhecer o vocabulário dos jogos, obter ideias de como criar jogos, aprender o que é possível fazer em cada tipo de jogo

### **Jogos de aprendizagem**

No tópico anterior, foram abordadas questões relativas aos jogos em geral, a partir de jogos de diversão, mas qual seria então a diferença quando se fala em jogos de aprendizagem? Também chamados de jogos sérios ou jogos instrucionais, esse tipo de *game*, tem como função promover aprendizagem. Boller e Kapp (2018) afirmam que eles já surgem com essa finalidade de ajudar o jogador a desenvolver novas habilidades e conhecimentos ou reforçar os que já têm, para se citar alguns: há o Duolingo e o Cake, para a aprendizagem de línguas; o Panda, com opções para aprendizagem de Língua Portuguesa e matemática; Perguntados, para conhecimentos gerais, dentre tantos existentes neste mercado crescente.

Basicamente, o jogo de aprendizagem agrega os mesmos aspectos do jogo de diversão, sendo que com o objetivo direcionado ao aprender. O *feedback*, por exemplo, é

considerado por Boller e Kapp (2018) um dos elementos que transformam os jogos em excelentes ferramentas de aprendizagem, já que demonstram esse avanço que o jogador tem.

Todavia, como não se trata de uma panaceia, há de se ter cuidados com a utilização de jogos, principalmente no que diz respeito as reações emocionais que estes podem provocar. Assim não basta o jogo, o direcionamento que ele tem é muito importante, principalmente, se for utilizado em sala de aula, com estímulo à competição dos estudantes. Por isso, o ideal é investir em jogos que promovam a cooperação.

Desse modo, Boller e Kapp (2018) esclarecem que o que é importante de se notar em um jogo de aprendizagem não é quão divertido ele é, mas sim o quão envolvente é para engajar o jogador/estudante e fazê-lo focar na conquista do objetivo proposto. Assim, o jogo de aprendizagem não precisa ser divertido, mas precisa ser mentalmente envolvente. E para que isso aconteça, os pesquisadores afirmam que um bom jogo de aprendizagem deve ter ponderação quanto aos desafios, objetivos e adversidade, como também, deve procurar associar-se com a realidade em que são utilizados e promover a sensação de valorização por parte dos jogadores, de modo que se sintam reconhecidos pelos seus feitos e mantenham-se engajados, para que consiga ofertar uma vivência abstrata que lhes ensine conceitos e ideias.

As incursões feitas até o momento fornecem fortes indícios de que os jogos são ferramentas úteis para a aprendizagem, mas para além do achismo, Boller e Kapp (2018) sustentam suas explanações em dados científicos de pesquisas diversas que categoricamente postulam que os jogos facilitam o processo de aprendizagem, inclusive com maior eficácia do que os métodos tradicionais. Todavia é enfatizada a importância primordial do planejamento para a obtenção de sucesso no uso desse recurso, afinal qualquer atividade mal planejada, pode ocasionar maus resultados.

O foco não pode e não deve estar no divertimento, o sucesso de um jogo de aprendizagem, delimitam os autores, está no que os participantes dele aprendem. Assim, se os estudantes demonstrarem interatividade e envolvimento é suficiente, desde que a dinâmica central seja pensada no que de fato irá reforçar os conteúdos, as necessidades pedagógicas dos estudantes em questão. Afinal, o contexto discente também deve ser algo a ser levado em consideração. Pensar nas preferências de determinada turma é parte essencial para se utilizar um jogo que vá gerar resultados satisfatórios.

## **Gamificação: a ludicidade para além do brincar**

Gamificação, gameficação, *gamefication*, *gamification*, a escrita aparece de diferentes formas, mas o fenômeno é o mesmo e para entendê-lo todos concordam que tem que se partir do conhecimento do que são *games* ou jogos. Alves (2015), para a compreensão do *gamification*, como prefere chamar, faz uma incursão biológica, filosófica e psicológica acerca dos *games*. Este, segundo as pesquisas da autora, seria anterior à cultura, ou seja, estaria instaurado na natureza antes da humanidade. Para ilustrar esta questão, a pesquisadora fala de comportamentos de animais em suas brincadeiras, que são pautadas por ritmo e há um controle para quem não se machuquem.

O *game*, nesta perspectiva, é algo voluntário, espontâneo e não se apresenta como uma necessidade vital, seria um supérfluo. Desse modo, Alves (2015) argumenta que ao utilizá-lo com fins de aprendizagem, ele deixa de ser puramente um *game*, pois perde esse caráter voluntário. Outros fatores destacados pela autora dizem respeito a aspectos que devem ser ofertados como a tensão e a incerteza, que requer um esforço para que se alcance o objetivo, ao mesmo tempo que mobiliza ética, tendo em vista que há regras que devem ser obedecidas para se chegar ao que se quer, além de haver esse lugar à parte, fora da realidade, no qual o *game* se desenrola.

Com base nessa explanação a pesquisadora elabora um primeiro esboço da definição do que seriam os *games*: “uma superação voluntária de obstáculos desnecessários” (ALVES, 2015, p. 20). A autora segue sua incursão e aprofunda os conceitos até chegar ao que propõe que o *game*, com fins educativos, “correlaciona objetivos alcançáveis e mensuráveis a um sistema definido de regras. Estabelece a premissa da interatividade e a presença do *feedback* essencial para o acompanhamento da evolução da aprendizagem” (ALVES, 2015, p. 21).

Com o entendimento do que são os *games*, Alves (2015) faz um delineado histórico sobre a gamificação, que compreende desde o primeiro aparecimento de sua utilização em 1912, quando uma empresa de biscoitos começou a inserir brinquedos surpresa em seus produtos para estimular a compra; passando pelo surgimento do termo hoje utilizado “*gamification*”, cunhado pelo programador de computadores Nick Pelling, em 2003; até o entendimento que se tem hoje acerca de aplicabilidades e eficiência, com uma grande disseminação, a partir do ano de 2011.

Dado o exposto, conjuntamente com o que já foi esmiuçado em tópicos anteriores, que trouxeram a diferença entre jogos de diversão e jogos de aprendizagem, fica evidente que a gamificação pode possuir todos os aspectos do jogo de diversão, mas, assim como o jogo de aprendizagem, não está comprometida com o divertimento e sim com o envolvimento, o engajamento dos participantes. Tal metodologia, poderia se dizer, se aninha entre o jogo de diversão e o jogo de aprendizagem, uma vez que faz uso dos aspectos do jogo, porém com fins educativos, no caso específico da gamificação na educação, pois vale ressaltar que gamificar pode ter diversas aplicações em diferentes áreas.

Com isso em mente, a gamificação está menos atrelada à brincadeira e ao divertimento e mais ao lúdico. Ao primeiro olhar essa frase pode provocar estranheza, tendo em vista que, inclusive nos compêndios, essas palavras parecem sinônimas. No Dicionário Michaelis (2019), por exemplo, lúdico é definido como um termo relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos, a qualquer atividade que distrai ou diverte. Todavia, esse conceito dicionarizado não abarca toda a riqueza que é a ludicidade, que, segundo Santos (1997), promove para o ser humano, em qualquer idade, além de diversões, um processo que facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural do indivíduo e ainda colabora para uma boa saúde mental, melhorando a socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O lúdico torna as práticas menos engessadas, mecânicas, como destaca Roloff (2015), na sala de aula, é um momento de felicidade, que independentemente da etapa da vida, acrescenta leveza e propicia que o aluno registre de maneira mais significativa os ensinamentos. Obviamente, que tal afirmação não descarta as outras possibilidades já existentes e os métodos já consolidados, apenas acresce outra alternativa para enriquecer o processo educativo. Tal entendimento está em consonância com o que apregoam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, quando estipulam que devemos

[...] conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32).

Como vemos, o documento propõe uma interação lúdica dos alunos com os conteúdos, além de incentivar o uso de gêneros e mídias diversas para se fazer esse trabalho. A ludicidade dá dinamicidade e estimula a criatividade de ambos os sujeitos da interação em sala de aula. Sob esta ótica, é crescente a procura dos educadores por metodologias ativas, ou seja, metodologias que:

[...] englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (BACICH; MORAN, 2015, p. 23).

As metodologias ativas surgem para auxiliar nesse processo de descentralização da figura do professor em sala de aula e na valorização da interação como ferramenta indispensável, com vistas à promoção de uma educação que desenvolva a autonomia do aluno. Afinal, como defende Freire (2019, p. 16, grifo do autor), “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”, formar é permitir que o estudante seja senhor do seu saber, construtor dos alicerces em que irá levantar suas bases, que não podem ser meras repetições, pois que, ensinar “*não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2019, p. 24, grifo do autor).

Neste contexto, dentre as tantas metodologias ativas existentes, a gamificação pode ser um caminho interessante para se trazer esse lúdico para o ensino médio, uma vez que os *games* são extremamente populares entre os jovens. Como expõem Veen e Vrakking (2009), ao falarem do Homo Zappiens, ou seja, esse ser nativo digital, que já

[...] nasce com um '*mouse*' na mão, as pessoas dessa geração passam muito tempo jogando no computador uma imensidade de jogos, de artilharia, de aventura, *role-playing* e etc. Elas jogam em consoles, no computador ou em aparelhos portáteis e têm suas próprias preferências por determinados jogos ou aparelhos (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 38).

Todavia, vale deixar claro que gamificação não é o mesmo que aprendizagem com jogos; gamificar é utilizar-se de algo que já se conhece de forma diferente, é “a aplicação de elementos de jogo em atividades de não jogos” (FADEL et al, 2014, p. 6). No caso da educação, Boller e Kapp (2018) ressaltam que a gamificação faz uso desses elementos de

jogos com vistas a promover uma situação de aprendizagem, ou seja, utiliza-se partes de jogos, sem que se crie um completo, funciona como uma metodologia para gerar engajamento, motivação.

Motivação, que segundo Burke (2015) é dividida em dois tipos, a intrínseca e a extrínseca, esta, por ser advinda de fatores externos, tem curta duração, aquela por envolver questões emocionais é mais duradoura e se divide em três elementos: a autonomia, que dá conta do desejo de comandar a própria vida; o domínio, que dá conta da necessidade de se aprimorar e se tornar o melhor em algo; e o propósito, que é a necessidade de agir a serviço de algo que seja maior que si mesmo. Tendo em vista tais afirmações, a gamificação, para ser bem-sucedida, tem que levar em consideração os aspectos intrínsecos e extrínsecos da motivação.

Aliar essa motivação à educação por meio de redes sociais, que é um espaço de destaque para interação dos jovens pode ser, de fato, interessante. Afinal, como destacam Veen e Vrakking (2009, p. 43), “internet é tão real quanto a sala de estar de sua casa ou quanto a escola. É um local de encontro, um ciberespaço social”, por isso, é tão atraente para os jovens. Os pesquisadores ainda salientam que

[...] é o desafio que as atrai ao jogo; sentir-se desafiado a resolver um problema e chegar ao próximo nível é o que importa. Sem querer ofender muitos dos meus bons colegas, ousou dizer que os elaboradores de jogos de computador entenderam a psicologia dos alunos melhor do que muitos educadores. Se pudéssemos usar suas estratégias nas escolas seria excelente! (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 46).

Diante desta afirmação, percebe-se que pode ser extremamente profícuo para os educadores se utilizarem das dinâmicas dos jogos em sala de aula. Essa aplicação pode trazer a ludicidade, o desejo de superar os limites, vencer os desafios e, assim, aprender mais. Inserir a gamificação como elemento de engajamento atrelado a um conteúdo, pode trazer inúmeros ganhos tanto para o professor, como para o educando.

Para ilustrar as potencialidades da gamificação, Alves (2015) informa que grandes empresas de sucesso se utilizam dela para engajar seus funcionários, sendo uma aplicação de sucesso. Além disso, a autora ainda ressalta que:

Outro fato que não podemos ignorar é o poder que os *games* exercem sobre as pessoas. Muitos de nós já experimentam a sensação de jogar por horas, sem percebermos o tempo passar. Compreender o que há nos jogos e os

elementos promovidos para se promover esse engajamento pode nos ajudar a transportar este engajamento para o ambiente de aprendizagem (ALVES, 2015, p. XXII).

Entretanto, para aplicar a gamificação em sala de aula é importante ter em mente que há alguns elementos a serem seguidos, não é algo aleatório, existem etapas a serem realizadas, como: “repetição de experimentações, ciclos rápidos de *feedback*, níveis crescentes de dificuldade, diferentes possibilidades de caminhos, reconhecimento e recompensa” (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2013 apud FADEL et. al, 2014, p.231). Assim, o docente tem que planejar minuciosamente como atrelar o lúdico e movimentar saberes para a construção de conhecimento de forma consistente.

Boller e Kapp (2018) detalham bem os aspectos que compõem os jogos, como visto no primeiro tópico deste capítulo, esses mesmos aspectos podem e devem ser utilizados para se compor uma gamificação. Todavia, não é necessário que sejam usados todos de uma vez, pode se utilizar de apenas alguns, a depender do objetivo que se quer alcançar ao gamificar uma atividade ou conteúdo. Planejar, então, é determinante para se ter clareza de quais elementos deverão ser considerados ou descartados para o sucesso da aprendizagem com o uso desse recurso.

O planejamento é essencial e reflete diretamente no aprendizado, pois não é só porque a aula ficou mais dinâmica, que necessariamente ela se tornou mais produtiva. Como já dito anteriormente, o objetivo deste trabalho é analisar se o uso dessa metodologia gamificada traz êxito no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a importância de se conhecer e aplicar as etapas da gamificação de forma consciente, tentando prever as possíveis dificuldades que podem emergir. Obviamente, que, ao lidar com seres humanos, não se pode antever todas as variáveis da interação, mas o ato de planejar permite encontrar saídas ou, ao menos, minimizar possíveis incongruências.

Tendo isso em vista, cabe esclarecer, de forma mais detalhada, quais etapas são essenciais para a gamificação. Para tanto, se recorre a Alves (2015), que tem uma abordagem da *gamification*, que é recorrente em empresas e faz a seguinte separação: primeiro, é fundamental definir os objetivos, os resultados que se quer alcançar; segundo, é necessário arquitetar, ou seja, planejar todo o processo para que se tenha êxito na aprendizagem; terceiro, é imprescindível o aprender; quarto, é preciso transferir o que se aprendeu; quinto, é indispensável assegurar a aprendizagem do outro e sexto, é imperioso se analisar o que foi realizado. Essa forma de gamificar visa a aprendizagem como uma capacitação técnica, mas

é interessante trazê-la, pois enfatiza duas etapas importantes, a da definição de objetivos, saber o que se quer com determinado projeto e do arquitetar para executar determinada ação, ou seja, o planejar de ações.

Noutro viés, este sim completamente voltado à educação, Busarello (2018) defende que a gamificação parte de cinco tópicos estruturais: aprendizagem, narrativa, motivação e engajamento, pensar como jogos e mecânica dos jogos. A gamificação, segundo o autor, promoveria aprendizagem, uma vez que ela motiva e a motivação é algo que não está tão presente no cotidiano do aluno, principalmente, sob esse viés do desafio, do engajamento discente nas atividades escolares, de fato.

Quanto à narrativa, esta permite que o aluno se sinta parte da história, personagem protagonista, no caso, de sua própria aprendizagem, por isso, a importância de se desenvolver uma temática, sobre a qual se desenvolva os desafios do jogo, assim como se propõe na sequência disposta nesta pesquisa; quando o autor aponta o “pensar como jogos”, ele esclarece que isso não necessariamente precisa ser de forma rígida, mas assinala que é interessante se desenvolver metas claras, ter objetivos de curto prazo, que deem a ideia de progressão e ofereçam recompensas. Ao tratar de mecânica de jogos, Busarello (2018, p. 124) destaca que não são necessárias motivações externas, como pontos e recompensas, que o ideal seria a participação voluntária, numa dinâmica com “narrativas, metas, regras, *feedbacks*, desafios, estímulos e a possibilidade de realização de um caminho próprio”.

Dado o exposto, vê-se que mesmo a gamificação não sendo um jogo em si, ela parte de sua lógica, portanto, é essencial que o professor que pretenda usar tal recurso, além de conhecer as teorias sobre gamificar, também conheça o *design* de jogos, sua composição e acima de tudo isso, tem que jogar. Boller e Kapp (2018) são enfáticos ao tratar desta questão, ao afirmar que só se entende um jogo, sua lógica e como ele é envolvente, jogando. Do mesmo modo que um professor de língua portuguesa não conseguirá formar leitores se não for um, não poderá promover envolvimento com a gamificação se não for envolvido com esse mundo de alguma forma. Jogar jogos, sejam eles digitais, de tabuleiros é um facilitador para a internalização da lógica dos jogos, que é o que compõe a gamificação. Obviamente, não é necessário que o professor seja um gamer, é a necessidade de estar inserido, de conhecer, estudar, o que vai utilizar como motivador.

Aliado a isso, vale lembrar que esta pesquisa se propõe ao desafio de trazer essa gamificação para as redes sociais, o que a torna ainda mais complexa e requer uso de

estratégias distintas daquelas que se utilizaria se somente fosse gamificar o espaço da sala de aula. Alves (2018) vê nessa união de real e virtual uma possibilidade de ganho para o estudante, uma vez que a gamificação pode auxiliar a envolver o público:

Estariamos, portanto, sugerindo uma tentativa de que o aluno, que possivelmente se sente confortável com as narrativas e elementos dos *games* e também está habituado com o uso da *internet* e ambientes virtuais, faça uso de um recurso ambientado no mundo digital em que ele se divirta e se sinta motivado e engajado na realização das atividades propostas nas aulas (ALVES, 2018, p. 7).

Com essa hibridização, entre o analógico e o digital, que converge num compartilhamento maior do conhecimento e num alcance muito mais amplo, os direcionamentos para a realização das etapas gamificadas têm que ser ainda mais cuidadosos, pois a comunidade vai ter acesso direto ao que se está sendo produzido na escola. O transpor dos muros escolares requer uma grande responsabilidade e o docente precisa mediar essa ação, para que um material de qualidade chegue às pessoas e também movimente seus saberes.

### **Redes sociais na *internet***

É importante saber que “redes sociais” não é um termo novo, uma realidade nova, elas sempre existiram. Afinal, rede social é uma rede de pessoas, mas quando adicionamos a *internet* a essa receita, a complexidade fica maior, à medida que não estaremos mais lidando apenas com pessoas, mas também máquinas, os computadores ou celulares, que serão incluídas nesta interação.

Recuero (2009) define as redes sociais como uma junção de dois fatores, que seriam os atores e a conexão. De forma particularizante, ator se constituiria das pessoas, dos participantes da rede, seja um indivíduo, instituições, grupos ou ainda, de forma mais marcante, representações, a exemplo do Facebook. Assim, ressalta a pesquisadora, os atores sociais se apropriam desses espaços para externar e construir o seu “eu” no ciberespaço. Essa individualização é de extrema importância, pois mostra o caráter pessoal de cada página e isso permite que haja a interação.

Quando tratamos de conexões, Recuero (2009, p. 30) as define, de forma geral, como aquelas que “são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores”. Essa interação, segundo a autora, tem caráter social e está sempre ligada ao processo comunicativo e pode ocorrer tanto de forma síncrona, como de forma assíncrona.

A interação síncrona, explana a estudiosa, dá-se o nome de mútua, seria aquela que ocorre em tempo real e a assíncrona, também chamada de reativa, seria a relação com mecanismos, a exemplo do *link*, uma relação simples se comparada à mútua que exige um maior grau de complexidade, inventividade, espontaneidade, por parte do ator social. Assim, a interação por intermédio de computadores é geradora de relações sociais, que, por si, geram laços sociais.

Recuero (2009, p. 55) defende que “as redes são metáforas estruturais”, que comportariam os nós ou nodos (atores sociais). Esses nós teriam seu grau de importância na rede delimitado pelas suas conexões: quanto mais, melhor está a cotação. Assim, quem tem mais “amigos” no perfil, seguidores, curtidas, compartilhamentos e afins é mais popular e acaba ocupando um lugar mais centralizado na rede.

Os indivíduos acabam formando suas redes, sejam elas *online* ou *off-line*, com base em seus interesses. Assim, a escola não pode ficar de fora desse novo modo de relacionar-se, tão pouco o docente. De fato, há a necessidade de inserção nos meios virtuais, de modo a fazer parte das redes dos alunos, não se fechando nos muros da instituição, mas ir além, ir de encontro a seu público-alvo. Obviamente, isso não retira a importância da aula presencial, do face a face. Recuero (2009) deixa isso bem claro:

[...] é preciso compreender que estudar redes sociais na Internet é estudar uma possível rede social que exista na vida concreta de um indivíduo, que apenas utiliza a comunicação mediada por computador para manter ou criar novos laços. Não se pode reduzir a interação unicamente ao ciberespaço, ou ao meio de interação. A comunicação mediada por computador corresponde a uma forma prática e muito utilizada para estabelecer laços sociais, mas isso não quer dizer necessariamente que tais laços sejam unicamente mantidos no ciberespaço (RECUERO, 2009, p. 143).

Desse modo, compreende-se que o uso das redes sociais é um complemento à prática docente, algo que vai ajudar, porém sem excluir outros métodos. Afinal, vai caber ao professor trazer significado, mediar a relação do aluno com as Tecnologias Digitais da

Informação Comunicação para que extraia o melhor das ferramentas que utiliza, que transforme informação em conhecimento, desenvolvendo, assim, um ensino híbrido, que é o que se propõe na sequência que será objeto de análise dessa pesquisa.

Ao discorrer sobre essa questão do uso das redes sociais na educação, a Base Nacional Comum Curricular focaliza a questão dos diversos gêneros que circulam nelas e as variadas maneiras que se têm de interação com a linguagem. Uma vez que

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. [...] Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p. 68).

Com base no exposto, é notório que os documentos oficiais enxergam nas redes sociais um papel importante quanto à formação tanto no que se refere aos multiletramentos, como ao letramento digital. É explanada de forma descritiva a gama de possibilidades ofertadas por tais meios, para além da formação com os textos escritos de forma tradicional. É enfatizado que essas novas possibilidades são a expressão de linguagem contemporânea, desse modo, devem ser consideradas pela escola. Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 519) postula que, atualmente, “fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes”, ou seja, além de se trazer para a sala de aula a discussão sobre as redes tem que ser tratado como se utilizar delas de formas menos centralizada, colaborativa.

## **LEVEL II – PAPEL DA ESCOLA E DO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL**

É sabido que a escola é a instituição responsável pela sistematização do conhecimento produzido pela sociedade e para a sociedade, de tal modo que, como enfatiza Libâneo (1994, p. 17), “não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade”. Em consonância com isso, a escola tem o papel de aprofundar os conhecimentos já assimilados pelos estudantes em seu contexto, para que possa prepará-lo para o exercício da cidadania, inserção no mercado do trabalho e autonomia para a gestão pessoal, entre outras questões discutidas nos documentos oficiais.

A tecnologia, que emerge na contemporaneidade de forma significativa e determinante para as relações sociais, têm, então, um papel de centralidade nas novas diretrizes que norteiam o processo educativo, uma vez que sua inserção na escola mais do que necessária é imprescindível para o estudante que se quer formar. Segundo Pereira (2017, p. 15), os educadores, instituições de ensino e professores compõem o que o autor denomina como organismos relacionados à educação na Sociedade da Informação e só podem alcançar longevidade “se tiverem uma direção segura para saberem o que estão fazendo, para onde estão indo e o que farão quando chegarem lá”. E isso exige muita flexibilidade para romper com o passado, no que se refere à inovação por meio de estratégias que insiram as tecnologias da chamada Era do Conhecimento.

Com isto em mente, este capítulo apresenta, primeiramente, uma reflexão na qual é assinalado qual seria o papel da docência neste contexto tecnológico, em que os discentes têm acesso a uma gama infinita de informações o tempo todo, por intermédio não somente das mídias há muito consolidadas, como rádio, TV, mas, principalmente, pela internet.

Após essa reflexão, há um breve apanhado acerca dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, com enfoque no ensino de língua portuguesa, para que se note que tal qual a sociedade se modifica, os mecanismos legais também se atualizam para atender às conjunturas que emergem do cotidiano e não se tornarem ultrapassados.

Tendo feito essa breve contextualização, que servirá de base para futuras comparações, no momento da análise de dados, em que os postulados dos documentos serão confrontados com a realidade encontrada na sala de aula, será realizada uma incursão acerca do que é letramento, sua importância no cenário educacional e por que este conceito se tornou

tão caro na contemporaneidade. A partir de tais considerações, pretende-se entender: qual a função do professor em um contexto em que o aluno tem, na palma da mão, acesso a todo tipo de informação? E a escola, qual sua função nesta sociedade na era digital?

### **Ensinar e aprender na era digital**

Ensinar é muito mais do que uma simples transmissão de conteúdos de uma matéria ou, como enfatiza Aranha (2006), o repasse de herança dos antepassados para as novas gerações, mas sim o processo pelo qual também se torna possível a gestão do novo e a ruptura do velho, movimento este que gera um processo de continuidade. Não se trata de um apagamento do passado, afinal, a história reverbera na atualidade e é importante se compreender as bases sobre as quais pisamos. Ao mesmo tempo em que não se pode adotar posições saudosistas, a era digital já não é mais um vislumbre futurista, algo a ser alcançado, ela já chegou, se estabeleceu e, ao que tudo indica, é um caminho sem volta, só com passagem de ida.

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica das escolas é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (LIBÂNEO, 2001, p. 137).

Assim, a escola não pode, nem deve estar alheia aos movimentos sociais, à realidade já alicerçada. Agora é o momento de validar, incentivar e, principalmente, mediar a interação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. É o momento de deixar de ver a *internet*, as redes sociais e as mídias em seus diversos formatos, como inimigas e se unir para transformar esse excesso de informações a que o alunado está exposto em conhecimento.

Ou seja, é hora da escola mediar essa relação com as tecnologias, para que se possa tirar o maior proveito delas e ajudar os estudantes a serem mais ativos e utilizarem melhor os recursos que existem hoje a sua disposição. Deve ser, assim, uma escola

[...] que prepare os professores para um ensino focado na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial, virtual, com professores menos

“falantes”, mais orientadores, que ajudem a aprender fazendo, com menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa, experimentação, projetos, com professores que desenvolvam situações instigantes, desafios, soluções de problemas, jogos (MORAN, 2007, p. 26).

E, a partir dessa formação docente, que forme alunos letrados digitalmente. Para isso, como defende Bacich e Moran (2015, p. 39), surge o ensino híbrido, com esse intuito de mesclar sala de aula e ambientes virtuais, uma junção que é fundamental “para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da escola”. E ainda acrescenta que a escola não precisa ter tecnologias sofisticadas, até as escolas mais carentes podem lançar mão desse tipo de recurso, assim como todos os professores são capazes de mediar esse processo.

Hoje, o papel da escola é ensinar a pensar, preparando o aluno para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões. [...] Ao se pensar o saber pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não na técnica. Este é um fator de ordem primitiva; é preciso primeiro ver as potencialidades do indivíduo; a máquina é apenas um instrumento. Deve-se preocupar com a emancipação do sujeito, favorecendo o desabrochar de seu potencial. A tecnologia só tem validade se for subordinada ao homem. É preciso um olhar para além da técnica, verificando-se o sujeito com seus anseios, sua existência, suas potencialidades e seus problemas; e, diante disso, reconhecer a tecnologia enquanto saber importante e que está a serviço do homem para o atendimento de suas necessidades (RIBEIRO, O.J., 2017, p. 95).

Dentro desta hibridização, para se ofertar uma educação de qualidade, é preciso que os alunos passem por processos de letramentos eficazes, a partir de eventos que provoquem, como enfatiza a autora, a inserção do alunado em práticas contemporâneas letradas. Hoje, tem-se

[...] a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na *internet*, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 28).

Isso exige do docente uma nova visão, que ultrapasse a ideia que vilaniza a internet, as redes sociais, o celular e para tanto é necessário uma formação continuada que prepare o professor para lidar com essa realidade, uma vez que, como destacam Veen e Vrakking (2009), o professor é um imigrante digital e, como tal, não tem tanta facilidade quanto seus alunos de lidar com a tecnologia, uma vez que estes são nativos digitais, já nasceram na era em que é normal estar com um mouse, um celular na mão. Assim, têm facilidade de lidar com as ferramentas, de ter na palma da mão uma gama enorme de informações de forma instantânea. Prensky (2001) conceitua que os nativos digitais são aqueles que nasceram inseridos neste contexto de tecnologia mais avançada, enquanto os imigrantes digitais são aqueles que nasceram no período anterior e têm que se adaptar a essa nova realidade, não tendo a mesma desenvoltura.

Obviamente que, a partir de um direcionamento formativo adequado, essa diferença conceitual pode ser completamente superada na prática, tendo em vista que o professor possui formação pedagógica e terá que aliar a isso uma formação técnica, para que possa aliar os conhecimentos já construídos àqueles que emergem no contexto atual e mediar essa relação no trato em sala de aula. Cabe ressaltar que o movimento de construção de conhecimentos é feito, a partir da interação, assim o docente não se coloca como detentor do saber, mas como facilitador, afinal, como defende Freire (1996, p. 40) a de se entender a “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento”.

### **O ensino da língua portuguesa nos documentos oficiais**

Documentos oficiais da educação são aqueles desenvolvidos especificamente para tratar de questões educacionais e nortear as instituições do país neste quesito. A legislação nessa área conta com diversos documentos, mas aqui será feito um breve apanhado, especificamente, daqueles que vem marcar o processo de redemocratização do país, assim, contemplando o ideário de uma educação mais inclusiva, a saber: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Todos documentos de abrangência nacional e que marcam diferentes épocas, lutas e conquistas no âmbito da educação brasileira. Vale ressaltar que, fora a LDB,

da qual se traz uma visão geral, nos demais documentos se terá o enfoque nos direcionamentos para o Ensino Médio, na disciplina de língua portuguesa.

A LDB é um marco importante para a educação no Brasil. Surgida em 1996, ela teve o intuito de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Tal legislação foi basilar para diversos outros documentos, como os PCN, que postulavam como se deveria se dar o processo de ensino e aprendizagem. Logo em seu artigo segundo, a LDB discorre acerca dos princípios e fins da educação nacional, no qual destaca que esta é dever do Estado e da família e que tem que ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, para assim alcançar o desenvolvimento do educando em sua plenitude, o preparando para ser cidadão e o qualificando para o mercado de trabalho.

Dentro dessa perspectiva, o Estado, segundo o documento, teria como obrigação ofertar: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos que estiverem fora da faixa etária (BRASIL, 1996). Também é ressaltado na legislação que essas obrigações devem ser oferecidas dentro de um padrão de qualidade, ou seja, um serviço de educação pública digno, que propicie oportunidades iguais para todos, levando em conta suas diferenças.

Com relação ao Ensino Médio, estabeleceu-se no artigo 35 da legislação como finalidades desta etapa: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 1996). Vê-se que esta etapa de ensino sempre requereu cuidados e sempre foi pensada de forma a ser ponte da escola para o mundo, por ser a última fase do ensino básico.

Em 1997, para lidar com as disposições legais da LDB, foram redigidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consolidados em 1998, mas que, desde então, passaram por algumas modificações: em 1999, foram acrescidas orientações para o Ensino Médio, incorporadas no ano 2000, e em 2002, ainda surgiu um documento complementar, o PCN+. Os PCN possuem caráter normativo e buscam a redefinição do fazer pedagógico, propondo uma prática que resulta da articulação entre a tríade: aluno, conhecimento e professor; ou seja, a educação que, até aquele momento, se pautava na transmissão do conhecimento do

professor para o aluno passa a entender o processo educativo como feito a partir da interação desses sujeitos.

O documento, em suas bases legais, expõe uma contextualização acerca do Ensino Médio e o porquê deste estar, à época, passando por uma reformulação. Em linhas gerais, isso se deu em decorrência de um aumento significativo na procura por esta etapa de ensino, provocada pelo aumento do interesse em se qualificar para o mercado de trabalho. Como consequência, teve que se repensar a estrutura de ensino para lidar com esse público maior e suas aspirações.

Neste contexto, entendeu-se que, levando-se em consideração o dinamismo do mundo, se teria que repensar a forma de dividir o conhecimento escolar, desfazendo o ensino compartimentalizado e estabelecendo-se a organização em três grandes áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tal feito teve como objetivo reunir “conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p. 19).

Neste contexto, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, este ficou alocado na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesta nova concepção de ensino de língua materna, o discente é entendido como o sujeito da função de aprender, que age sobre o objeto de conhecimento discursivo-textual e linguístico; o professor, por sua vez, é entendido como o mediador entre os discentes e o conhecimento. O objeto de ensino e aprendizagem é, então, o conhecimento linguístico e discursivo que o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, para haver aprendizado nesta perspectiva, tem-se que elaborar situações nas quais se é possível construir esses conhecimentos, como a produção de atividades enunciativas que possibilitem a reflexão sobre as funções da linguagem, para que assim o ensino mantenha a importância do contexto do aluno e que o mesmo possa refletir sobre o uso da linguagem através dos textos que estará selecionando para serem trabalhados, para que, assim, o mesmo possa desenvolver sua competência discursiva.

Desse modo, o documento propõe que o ensino de língua portuguesa deve priorizar o processo de construção de significado, em que o sujeito possa interagir socialmente, usando a língua oral e escrita como instrumento definidor de pessoas entre pessoas. Ou seja, deve-se

formar alunos e alunas para o exercício da cidadania, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, com flexibilidade em um mundo tão dinâmico como é o nosso (BRASIL, 1998). Essa concepção

[...] destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo do desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e ensino da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia de compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

Vê-se que desde os PCN, já se pensa um ensino de língua que vá além de apenas definições de termos gramaticais e escolas literárias, pensa-se o aluno como produtor de textos, discursos, sentidos, e uma educação que garanta a participação ativa na vida social.

Como já assinalado, em complementação aos PCN de Ensino Médio, foi editado em 2002 os PCN+, que traz orientações educacionais. O documento se dirige a professores, coordenadores e dirigentes escolares e se define com caráter não-normativo. O diferencial deste novo texto, está na forma direta que trata de questões como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as competências e habilidades que ele exige e que são necessárias na formação dos estudantes desta etapa escolar. Também é ressaltada a importância de o projeto político pedagógico da escola pensar a articulação das grandes áreas e não somente das disciplinas em cada uma delas. Para tanto, seria necessário desenvolver metas em comum e desenvolver ações concentradas, obviamente, que isso não significaria descaracterizar as disciplinas, essa proposta visa, tão somente, desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de modo interdisciplinar (BRASIL, 2002). Todavia, o documento destaca que não é preciso, necessariamente uma reunião de disciplinas, pode-se realizar este intento em uma única e são elencados diversos exemplos de como se aplicaria tal ideia. Basicamente, as ideias são as mesmas presentes nos PCN, mas com exemplificações práticas, para melhor nortear o fazer pedagógico.

No ano de 2006, ainda na tentativa de reformular o Ensino Médio, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que também se apresenta com caráter não normativo, conferindo-se a alcunha de material de apoio que

estimula a revisão da prática pedagógica dos professores e professoras. Vale ressaltar que, no documento, os conhecimentos de língua portuguesa aparecem separados do de literatura, fato explicado na redação pelo fato de se entender que a literatura tem características próprias que fogem ao que propõe quanto ao ensino de linguagem, pois seria menos pragmática.

Dado o exposto, no que se refere o ensino de práticas de linguagem, as OCEM destacam que “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 27). E, embora a linguagem seja um sistema simbólico compartilhado, um artefato cultural, produzido sócio e historicamente (LODI, 2004), ao se tratar de gramática, nos livros didáticos, já é esperado que haja uma abordagem mais tradicional.

Batista (1997), ao discorrer acerca do ensino de português afirma que o que se vê no trabalho dessa disciplina é, basicamente, o trabalho com a gramática, com suas regras, seu caráter corretivo, que faz com os alunos vejam a língua como estranha à sua realidade, uma vez que não aprendem efetivamente a dominar o seu uso, pois o que veem em sala de aula são análises de palavras e/ou frases isoladas, sem contextualização prática. Por isso, muitas vezes, nos deparamos com pessoas que dizem não saber português, mesmo sendo falantes da língua e escolarizados. Porém, o que essas pessoas, de fato, não dominam é a gramática, só que como esta está intimamente relacionada ao ensino de português escolar, diz-se que não se sabe a língua materna. Afinal,

[...] o ensino da língua materna normalmente é visto como um ensino embasado apenas na gramática tradicional, que, segundo Costa (2004), faz com que a língua seja vista pelo aluno, que está inserido nessa sistemática, como estrangeira, pois não é a língua que ele utiliza em seu dia a dia, é a “língua da escola”, e isso é o que tem que ser desconstruído tem que se “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 17).

A partir dessas considerações, refletimos sobre como o professor deverá se portar frente a uma aula de português, para que o processo educativo se efetive de fato. Para Antunes (2003), cabe ao professor procurar meios acerca do que fazer e como fazer para trabalhar a oralidade, a leitura e a gramática nas aulas de português. Para a autora, é necessário que a escola tenha como objetivo o ensino da língua em seu uso social, o que nomeia como “língua em função”. Afinal, como ressaltam as OCEM, ao defender o uso do interacionismo nas

aulas, “todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo” (BRASIL, 2006, p. 23), ou seja, é pela linguagem que o homem se constitui sujeito.

Com isso em mente, o documento ressalta a importância do letramento enquanto prática social, não se restringindo apenas ao espaço escolar

[...] defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes (BRASIL, 2006, p. 28).

Desse modo, é proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que além de se considerar as práticas sociais em que os alunos estão inseridos, que se possibilite a inserção em novas esferas sociais, para que se compreenda os diferentes usos de língua e linguagem e que os dominem de tal modo a serem ativos em sociedade e protagonistas nas ações coletivas. Assim, o ensino de língua portuguesa teria como objetivo

[...] criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

É notória a preocupação no documento com essa sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada, o que gera a necessidade de se pensar não em letramento, de forma particular e individualizada, mas em múltiplos letramentos, de forma plural, que vão além do texto escrito e do suporte do livro didático e abarcam os gêneros em diversas mídias. Obviamente, por se tratar de uma redação do ano de 2006 e as mudanças sociais acontecerem de forma vertiginosa na sociedade contemporânea, as orientações se mostram limitadas, com pouco

detalhamento acerca desse trabalho com tecnologia e uma listagem bem restrita de gêneros e suportes.

Adentrando ao que é proposto no que se refere ao ensino de literatura, as OCEM discorrem acerca de como a literatura outrora já foi objeto de culto, do que era o “bem escrever”, era usada, inclusive, como pretexto para análises sintáticas e morfológicas e como isso se modificou para o entendimento de que ela agrega enquanto elemento de promoção da educação para a sensibilidade, defendida no documento como tão importante quanto o conhecimento científico.

Neste sentido, é defendido que o ensino de literatura não se dê por intermédio do estudo de escolas literárias e a memorização de suas épocas, estilos e características, mas sim que busque desenvolver o letramento literário, ou seja, que o educando seja capaz de se apropriar dos textos e fruí-los. Neste ponto, ressalta-se que fruição não é sinônimo de divertimento tão somente, argumento levantado por aqueles que defendem que a literatura deveria ser desfrutada fora do ambiente escolar, fruir um texto é usufruir de seu prazer estético.

[...] a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, p. 60).

Portanto, as orientações estão em consonância com o que Candido (1995) apregoa como principal função da literatura, que é humanizar. Para além desse papel, que transcende qualquer escolarização, dentro da instituição escolar, o ensino literário “visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar” (BRASIL, 2006, p. 60), ou seja, a instituição pública de educação teria como obrigação ofertar o acesso aos educandos a esse bem, por muito tempo restrito aos abastados.

A partir do exposto, é papel da escola garantir a formação leitora do estudante, seja enquanto prática social, seja enquanto prática escolar, ou seja, atentar-se para as práticas de leituras realizadas no contexto de vida do educando e também ampliar esse repertório por intermédio do que foi selecionado por diversos profissionais e professores para compor o

acervo escolar de literatura. É ir além do cânone, não para negar sua importância, mas para preparar para sua fruição de forma mais crítica.

Embora se perceba uma maior complexidade e detalhamento nas OCEM com relação aos PCN, tal documento não conseguiu se fixar de forma definitiva, uma vez que, com o passar do tempo, como é natural que aconteça, novos desafios surgiram, principalmente, no que se refere à tecnologia. Em decorrência disso, foi formulado um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi posta em circulação no ano de 2018 e, com seu caráter normativo, dispõe acerca de competências e habilidades a serem estimuladas e desenvolvidas desde o Ensino Fundamental, mas é com relação ao Ensino Médio que as mudanças são mais profundas. De modo geral, a BNCC define

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 5).

Com relação ao Ensino Médio, a BNCC apresenta, além da preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já presente em documentos como os PCN+ e as OCEM, uma preocupação com as avaliações em grande escala, uma vez que essa etapa escolar possui índices muito baixos nelas. Desse modo, o documento chegou com a missão de fazer com essa etapa de ensino se reerga e melhore significativamente. Nesta conjuntura, é disposto como ponto crucial, a compreensão acerca de quem são esses jovens, que é a maior parte do público que compõe o Ensino Médio.

Nesse sentido, parte-se do entendimento que não se pode homogeneizar. Adota-se, então uma noção ampliada de juventudes, assim de forma plural, por se entender que existem diferentes culturas juvenis, que precisam ser respeitadas em sua singularidade, o que implica em “não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018, p. 463).

Nesta seara, o documento propõe que a escola acolha as diversidades e se ponha como meio de propiciar ao jovem ser protagonista de seu processo de escolarização, inclusive no que se refere à interlocução acerca de currículo, ensino e aprendizagem, assegurando uma formação que tem consonância com a história e percurso vividos por ele, assegurando a construção de “seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463).

Com vistas a atender essa demanda, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 468) repensou a organização do Ensino Médio, que, segundo o documento, apresenta um “excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas”. Para sanar esse problema, além da organização por áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional), já vista em outros documentos, a Base propõe a oferta de variados itinerários formativos, o que permite diferentes arranjos curriculares a depender do contexto e possibilidades das instituições de ensino.

Assim, no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas tecnologias, que contempla os componentes de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, que é o foco aqui, tem a “responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BRASIL, 2018, p. 482). Para que se alcance a

[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Vê-se que há no documento uma especial preocupação com o desenvolvimento tecnológico e como isso interfere no cotidiano e impacta no funcionamento da sociedade com previsões de que seja ainda mais importante e até essencial em tempos vindouros. Por isso, tem que se garantir, aos jovens, aprendizagens, que os preparem para esse futuro com profissões, tecnologias e problemas que ainda não foram inventados e/ou não conhecemos, mas que muito provavelmente, envolverão as tecnologias digitais, uma vez que este público

está intimamente inserido nas culturas digitais, não só como consumidores, mas também como protagonistas.

Neste sentido, a BNCC (2018) apresenta um destaque para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ao afirmar que a área de linguagens não deve estar centrada apenas em desvendar os signos em si, mas em explorar diferentes semioses, sejam visuais, verbais, corporais. Afinal, na sociedade contemporânea, “os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BRASIL, 2018, p. 486).

O documento frisa que a escola deve continuar a priorizar a cultura do impresso na educação escolar, todavia também tem que considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, além de outras práticas sociais de linguagem, uma vez que a todo momento surgem e se transformam gêneros e são desenvolvidos novos procedimentos para lidar com eles, são mobilizadas novas habilidades.

Desse modo, a BNCC define, para cada área do conhecimento, competências e relacionadas a elas são descritas habilidades a serem desenvolvidas. Vale ressaltar que as competência e habilidades constituem a formação geral básica que, no Ensino Médio é articulada aos itinerários formativos, o que permite uma organização curricular com flexibilidade, atenta ao contexto local, aos ensejos dos jovens e à dinamicidade da contemporaneidade.

O componente de Língua Portuguesa, assim como o de Matemática, no entanto, tem caráter obrigatório, ou seja, deve ser ofertado nos três anos do Ensino Médio, independentemente dos itinerários, por isso, tal qual no Ensino Fundamental, o componente apresenta as habilidades organizadas por campos de atuação social diversos “vinculados com enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 485). A área de Linguagem e suas tecnologias prioriza cinco **campos de atuação social**: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

Entendendo-se que, no Ensino Fundamental, foram desenvolvidas várias habilidades com relação aos usos da linguagem, por intermédio do trabalho com gêneros textuais/discursivos de diversos campos de atuação social, no Ensino Médio, a busca se dá no aprofundamento da análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, com a intensificação da perspectiva analítica e crítica da leitura; com a escuta e também produção

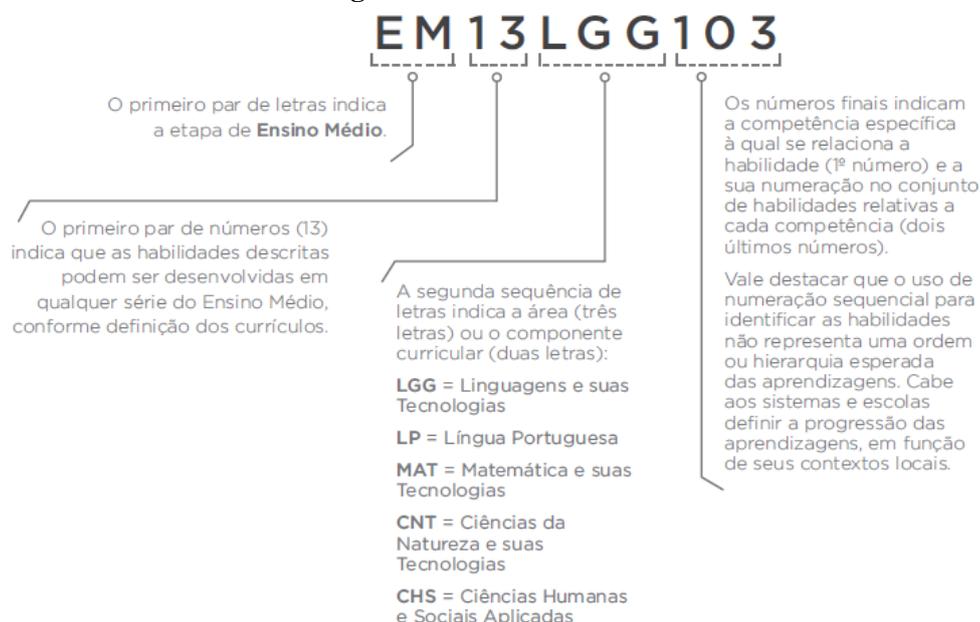
de textos, tanto verbais, quanto multissemióticos; com o alargamento de referências estéticas, éticas e políticas, pois compreende-se que, a partir disso, serão ampliadas possibilidades com relação à fruição, construção e produção de conhecimentos, com também na compreensão da realidade, que permite uma postura crítica e a intervenção e participação nos âmbitos sociais que envolvem cidadania, trabalho e estudos. Com relação às práticas contemporâneas de linguagem, nesta etapa, ganham destaque

[...] a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) [...] Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 498).

A partir deste fragmento, é perceptível a preocupação da BNCC com as tecnologias e seus usos, com destaque para as redes sociais, que são citadas nominalmente, diferentemente do que víamos em outros documentos. Isso denota o quão a cultura digital, que está inserida de maneira muito forte nas culturas juvenis, emerge de forma ainda mais destacada na contemporaneidade e necessita estar atrelada ao que se trabalha na escola, principalmente, no Ensino Médio.

No que diz respeito à literatura, o documento ressalta que o foco é a leitura e há uma crítica ao que é descrito como “simplificação didática”, que ocorreria pela utilização de filmes, biografias de autores e outros recursos, em detrimento do texto literário de fato. Tal feito poria a leitura em segundo plano, assim, é proposto que se trabalhe de fato o texto, o contato com a obra, sua linguagem artística, seus recursos e não com formas indiretas (BRASIL, 2018, p. 499).

Em resumo, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio está centrado nas práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. O que chama a atenção da abordagem desta etapa na Base é que, diferentemente do que faz no Ensino Fundamental, não é estabelecido o que deve ser estudado em cada ano letivo, coloca-se da primeira a terceira série nos descritores, de modo a ser mais flexível o currículo e promover maior autonomia nas escolhas do que se deve trabalhar, como vê-se a seguir:

**Figura 1: Descritores BNCC**

**Fonte:** Brasil, 2018, p. 34

Como é visto na figura, contida no documento, as primeiras letras que aparecem nos descritores correspondem à etapa de ensino, os números vindos logo em seguida indicam o ano ou série, após isso tem-se a sigla que determina à que área está vinculada e, por fim, há três números: o primeiro corresponde à competência abordada e os outros dois à habilidade. Como enfatizado, o componente de Língua Portuguesa, juntamente com Matemática, tem especificidades, como ilustrado na figura a seguir:

**Figura 2: Descritores Língua Portuguesa**

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL   |                          |
|---|--------------------------|
| PRÁTICAS<br>Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica   |                          |
| Habilidades   | Competências específicas |
| <b>(EM13LP01)</b> Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. | 2                        |

**Fonte:** Brasil, 2018, p. 506

Na imagem, também retirada da BNCC, é possível ver no canto esquerdo, entre parênteses, os descritores, nos quais constam a etapa do Ensino Médio, as séries em que serão

abordadas as habilidades, no caso aqui, da 1ª a 3ª, o componente curricular de Língua Portuguesa, seguida do número da habilidade 01, as competências específicas vêm ao lado, em separado e fazem ligação com uma lista de sete contida antes do tópico do documento que trata da área de Linguagens e suas Tecnologias. Das sete competências, uma merece destaque neste trabalho:

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

A sétima competência trata especificamente do universo digital e lista suas diversas dimensões, o que mostra uma preocupação de que o estudante desenvolva habilidades que o levem a melhor interagir e adquirir autonomia no mundo contemporâneo. É uma clara preocupação de que na escola seja propiciado ao educando o letramento digital, que o aprendiz, além de ter acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, também se torne produtor, crítico, que domine as diferentes ferramentas e usos, não somente sabendo o que é e para que serve, como também seja um hábil na sua utilização fora do âmbito escolar.

Desse modo, a base tenta suscitar a aquisição de diferentes competências e habilidades, como buscar informações de forma crítica em diferentes mídias; se apropriar da cultura digital; explorar e produzir diversas mídias; usar *softwares* e aplicativos; utilizar, propor e/ou implementar soluções envolvendo diferentes tecnologias, etc. E isso só será possível a partir do momento que a escola se abrir para o novo que bate à sua porta e os docentes se preparem para lidar com isso.

O documento enfatiza que há uma necessidade de se recriar a escola, de que esta leve em consideração as transformações rápidas que ocorrem socialmente, principalmente, aquelas advindas do desenvolvimento tecnológico e que isso atinge de maneira mais direta o jovem e, conseqüentemente, sua formação. Assim, há de se fomentar nas instituições de ensino o desenvolvimento do letramento digital dos discentes, para que lidem melhor com o mundo contemporâneo e suas novas demandas. E a presente pesquisa emerge dessa necessidade de se apontar alternativas para o desenvolvimento de práticas educacionais que atrelem escola e sociedade digital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá destaque especial à questão da tecnologia na formação do Ensino Médio, ao explicar que

[...] os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 465).

Pelo disposto, fica claro o compromisso da BNCC (2018, p. 486) na defesa de que os discentes têm que “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias”, seja impressa, digital ou analógica, pois está comprometida com a formação integral do estudante e busca acompanhar as mudanças da sociedade e se adequar às novas demandas, desde rever as cobranças curriculares até o modo como se enxerga o sujeito perante essas mudanças.

### **Letramentos: para além da decodificação**

Como visto no tópico anterior, há uma preocupação nos documentos oficiais de se desenvolver no jovem, na etapa do Ensino Médio, um protagonismo na construção do conhecimento, a autonomia para que se torne um ser socialmente ativo e crítico da realidade. Para tanto são listadas, na BNCC, em específico, competências e habilidades e, muitas vezes, no discorrer dos assuntos é falado acerca dos letramentos e multiletramentos. Mas o que vem a ser esse termo que tanto aparece nos documentos e em estudos sobre ensino e aprendizagem?

Primeiramente, há de se entender que letramento abarca muito mais do que o seu signo linguístico deixa transparecer ao primeiro olhar, isso fica nítido quando Soares (2017), por exemplo, ao discutir sobre esse tema, parte justamente do verbete, demonstrando o quanto se difere os significados dados ao termo no passado do que é nos dias atuais. Ao pesquisar dicionários, a autora percebeu que um dos principais dicionários de Língua Portuguesa, o Aurélio, sequer continha a palavra, a qual encontrou em um antigo compêndio, o Caldas Aulete, que descrevia letramento como escrita, letrar, letrar-se, ou seja, relacionava diretamente ao ato de adquirir letras ou conhecimentos literários.

Essa ausência em dicionários de português ou a presença com significado tão limitante do letramento ocorre, porque o termo que hoje utiliza-se na educação deriva de um termo estrangeiro, mais precisamente do inglês, *literacy*, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que sabe ler ou escrever. Implícita neste conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2017, p. 17).

Nesta explanação, vê-se que o termo, além da escrita e leitura, abarca as questões sociais. Letramento, a partir desse entendimento, começou a ser utilizado, no Brasil, a partir dos anos 80 nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas. Soares (2017) destaca que a primeira pesquisadora a utilizar o termo foi Mary Kato, em 1986, seguida de Leda Verdiani Tfoni, em 1988 e de forma mais central com Ângela Kleiman, em 1995. Assim, é um conceito que vem sendo explorado há cerca de quarenta anos para tratar a relação de leitura e escrita com as práticas sociais. Vale salientar que letramento é uma terminologia brasileira para este fenômeno, em Portugal, por exemplo, a palavra usada para esse mesmo fim é *literacia*, uma adaptação ainda mais próxima do original *literacy*.

Desse modo, o significado dicionarizado outrora se mostrou insuficiente para abarcar as novas concepções atreladas ao termo. Não se pode, assim, afirmar que letramento é apenas “adquirir letras”, pois esse entendimento está atrelado apenas à educação formal, sem a conexão com o social. Pensamento ainda firmado na ideia de que a linguagem falada seria algo espontâneo e de que a escrita é que teria que ter treinamento, no caso, por intermédio da escola. Tal perspectiva, segundo Vygotsky (1991), ignora o complexo movimento que a criança faz para adquirir a habilidade escrita, que seria alcançada não de maneira mecânica e externa, mas seria desenvolvida através de um longo processo de funções comportamentais e, para se compreender tal fenômeno, é necessário se investigar as evoluções e também involuções ocorridas no trajeto de aquisição linguística, que nem sempre é linear. E a língua não é somente uma estrutura, ela não existe por si mesma, como ressalta Azeredo (2007), ela não se trata da soma de palavras e regras gramaticais, ela é uma forma de conhecimento e identidade.

Do mesmo modo, quando se volta o olhar para a leitura, o conceito do dicionário não contempla sua complexidade. Coracini (2005), por exemplo, ao fazer um delineado histórico acerca das concepções de leitura, explana que esta já foi vista, na Modernidade, apenas como decodificação, a qual relegava ao leitor o papel de descobrir os sentidos do texto, que já estaria posto e a interação estaria pautada meramente nas pistas deixadas pelo autor, ou seja,

na decifração do que o escritor quis dizer, o que permitiria apenas uma interpretação “correta”.

Tal concepção se modifica, segundo a autora, na Pós-modernidade, quando se passa a se ver a leitura como um processo discursivo e a se considerar a subjetividade como fator determinante na compreensão do que lê, uma vez que o leitor ao interagir com o texto carrega toda sua historicidade, formação social, extrapolando os limites dos códigos e das marcas deixadas pelo autor. Isso ocorre, pois cada vez que o texto é lido, ele é atualizado, a partir das particularidades de cada um, por exemplo, um texto de Shakespeare não é lido do mesmo modo pelos leitores atuais do que foi pelos contemporâneos do escritor.

Como destaca Coracini (2005, p. 27), o leitor não vê ou lê o que quer de forma independente “a qualquer momento, em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento: há regras, leis do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros”. Esse olhar pós-moderno para a leitura deixa evidente que a interpretação não é algo restrito ao interior do texto, aos seus códigos e intenções autorais, ela é influenciada, diretamente pelo exterior, o contexto sócio-histórico-ideológico no qual se está inserido o sujeito que pratica a ação leitora.

Em consonância com essa perspectiva, Street (2014) discute os letramentos sociais, que defendem que letramento não é algo restrito à educação formal, ou seja, que é possível ser letrado sem ser alfabetizado e ser alfabetizado e não-letrado. O domínio do código linguístico, então, não seria precedente, uma vez que não existe somente o letramento escolar, mas também o social. Tal feito é possível, pois, como explica Rojo (2010), numa sociedade predominantemente grafocêntrica como a atual praticamente tudo envolve a escrita e as pessoas, mesmo as analfabetas, de um modo ou de outro, participam de práticas letradas. Estas práticas são materializadas no cotidiano em “eventos de letramento”, que são exatamente esses usos que estão de tal forma arraigados culturalmente que, vemos como banais, porém mostram que o uso social da linguagem independe, em certos momentos, do conhecimento escolar. Exemplo disto é o ato de pegar um ônibus, no qual muitas pessoas, apesar de sua não-alfabetização conseguem, por exemplo, pegar um ônibus para qualquer parte da cidade.

Com isso em mente, quando se fala em letramento em sala de aula, é preciso criar eventos de letramento para que “possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominem” (ROJO, 2010, p. 27). Desse modo, é

necessário que as instituições de ensino atentem para os usos da leitura e escrita atrelados ao contexto sócio-histórico-cultural da sociedade. Assim,

Esse conceito, em certa medida, redimensiona o que novas propostas para o ensino de leitura e da escrita separam como escolar e social. O letramento escolar passa, assim, a ser visto não como uso ou condição da leitura e escrita desviantes dos usos sociais da língua, mas como um conjunto de práticas de um dado contexto social, a escola, onde se criam situações similares àquela que ocorrem no seu entorno, mas que não se igualam a elas. [...] Além disso impõe-se a necessidade de reconhecer o lugar da oralidade na aula de Português (MACHADO, 2010, p. 422).

É importante que o ensino não se direcione somente aos aspectos linguísticos formais, mas que se aproxime da prática social, para que o educando e a educanda se reconheçam e legitimem aquele conhecimento como relevante para sua vida. Dissociar os conteúdos escolares do contexto discente é fornecer um conhecimento defasado, que não fortalece a cidadania e pode promover certa alienação. Os próprios documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para Ensino Médio e a própria Base Nacional Comum Curricular já preveem que o ensino seja voltado para os usos sociais da língua. Afinal,

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam, São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construído pelos participantes, quais as interações possíveis. Mas em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia a dia, situações que pareciam imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação (KLEIMAN, 2006, p. 25).

A partir desta fala, é pertinente dizer que a escola não deve se estagnar em seus métodos internos e desconsiderar o contexto dos estudantes, pois o mundo vive em constante movimento, tudo se transforma, evolui e como instituição social, a escola tem que estar inserida nisto para preparar seu público para interagir nele. É válida e urgente a valorização do conhecimento já trazido pelo discente e o papel da instituição de ensino é instrumentalizá-

lo para aprofundar o conhecimento que já tem e somá-lo a um conhecimento que o leve a realmente exercer seu papel de cidadão ativo em sua comunidade.

E tal qual a sociedade muda, hoje, com os novos estudos do letramento, admite-se que este não seja mais tido como um termo singular e sim plural. Assim, discute-se acerca de letramentos e multiletramentos, este último, em específico, norteia o trabalho da BNCC. Segundo Rojo (2013), o conceito de multiletramentos surgiu em meados da década de 90, nos Estados Unidos, com o Grupo de Nova Londres (*New London Group*) e buscava através do prefixo “multi” trazer essa ideia de múltiplo das sociedades globalizadas. Desse modo, explana-se que

[...] as práticas de letramentos contemporâneos envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14, grifo da autora).

A pesquisadora esclarece, com base nos estudos realizados pelo Grupo de Nova Londres, que para que essa educação linguística se adeque a esse público de estudantes multiculturais é necessário que se pense em projetos que considerem três dimensões: a da diversidade produtiva, que abarca o âmbito do trabalho, em um entendimento que o mercado atual espera um trabalhador tenha capacidades múltiplas, autonomia e seja flexível para se adaptar às mudanças constantes e rápidas que ocorrem na sociedade; a do pluralismo cívico, que dá conta do âmbito da cidadania e compreende a habilidade de expressão em diferentes contextos, o que subentende um repertório cultural amplo que deve ser desenvolvido na escola, para permitir que esse estudante se engaje em diferentes situações; e a das identidades multifacetadas, que está no âmbito da vida pessoal e entende que, hodiernamente, as pessoas estão inseridas em culturas híbridas, o que provoca uma descentralização e fragmentação da consciência, sendo necessário que a escola busque meios para um pluralismo integrativo.

Essa busca atual difere, segundo Rojo (2013), do papel da escola de outrora, que através de um ensino sedimentado, visava uma homogeneização, ou seja, era uma ferramenta do Estado para a formação de uma identidade nacional, que se dava por intermédio da alfabetização e ensino na língua padrão oficial do país, como também da história das origens

nacionais e da geografia das fronteiras. Tais conhecimentos sedimentados têm como objetivo regular e normalizar as formas de uso da língua. A autora expõe isto ao argumentar que

Na abordagem da leitura e da produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso (ROJO, 2013, p. 16).

Tais formas de lidar com o ensino linguístico traziam a ocultação e ignoravam as formas sociais, assim como as orais, se debruçando apenas nas formas escriturais. Esse modo de ensinar e pensar o ensino há muito vem sendo criticado e repensado e, com o advento da globalização e desenvolvimento de novas tecnologias, está praticamente insustentável, por isso, a pesquisadora defende que deve haver “uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola” (ROJO, 2013, p. 18) para que o estudante encontre sentido e ressignifique as cristalizações letradas e sugere:

Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica pelo caminho do *rap*, do samba ou do *funk*; à leitura do artigo de opinião e à compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou na esteira de Oswald de Andrade (1972[1924]), chegar “química”, pelo “chá de erva doce” (ROJO, 2013, p. 18).

De forma resumida, através dos multiletramentos há de ser considerado o contexto do alunado, suas culturas e com esse acesso cada vez maior às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação outras habilidades começaram a ser exigidas. Afinal, os suportes de textos em computadores e celulares propiciam uma interação muito distinta daquela com o livro didático impresso, o que faz com que o leitor seja cada vez mais ativo no processo, principalmente, quando se fala de hipertexto, com o qual cada um traça sua jornada de leitura de forma única e autônoma, afinal

[...] nos possibilita acessar muitos textos de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de *links* que vamos acessando: um texto se abre, então em muitos textos, operacionalmente, e não mais em nível metafórico[...]. Essa possibilidade nos faz experimentar o conhecimento de um modo novo,

diferente das formas tradicionais de referência. Um texto pode nos levar a outros textos, subjugando a linearidade espacial do texto no papel a uma verdadeira rede de textos que nos permite criar trajetórias de leituras diferenciadas, pelas opções que fazemos. A interação com o texto se dá, assim, com uma dinâmica diferente daquela com o texto em papel (GOULART, 2017, p. 55).

Considerando que as práticas de letramento da escola eram muito sedimentadas, em um passado não tão distante, e, em alguns casos, ainda são, parece até utópico se pensar em uma perspectiva tão complexa de formação como a dos multiletramentos, sendo que sequer está consolidado o letramento digital, ou seja, “a maneira como leitores/usuários se apropriam dos novos suportes e dos novos recursos de apresentação para a escrita/leitura” (RIBEIRO, 2017, p. 125).

Ribeiro (2009) explana que esta capacidade para lidar com as tecnologias que permeiam o dia a dia, não abarca somente o seu uso mecanizado, mas um uso inteligente, funcional, que extraía do meio digital conhecimentos que possam ser utilizados no cotidiano. O letrado digital, explana Soares (2002), é antenado na tecnologia e lida muito bem com ela. Não importa se é imigrante ou nativo digital, o letrado é aquele que dá sentido ao uso das diferentes ferramentas com as quais entra em contato. Xavier (2008, p. 2) afirma que “[...] ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”.

Dudney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), por sua vez, tratam de forma plural a questão, conceituando os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Os autores argumentam que tais habilidades são necessárias, pois o futuro se apresenta como algo nebuloso e, provavelmente, surgirão postos de trabalho, por exemplo, que sequer se imagina, por isso:

Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias para o século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro deste complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais [...] para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que

ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Esses letramentos são exigidos, atualmente, dos educadores para que possam lidar de forma mais dinamizada com seus educandos que estão inseridos nesse meio tecnológico, para que estes também possam desenvolver-se neste sentido. Todavia, vale destacar que essa nova exigência, que urge na sociedade contemporânea, de domínio de novos aparatos por parte de docentes e discentes não descarta os anteriores, tampouco os torna menos importantes ou obsoletos. O que é necessário e o que se propõe para esse novo que emerge, é sua anexação ao já consolidado, é a parceria, a hibridização. Uma vez que, como enfatiza Bezerra (2000, p. 80):

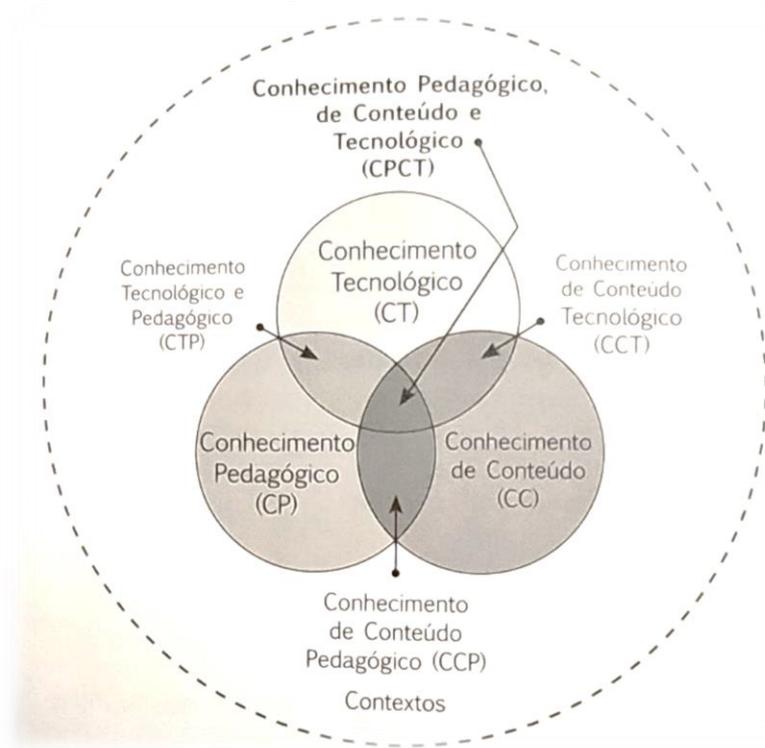
Não se trata de priorizar a linguagem digital, os novos suportes de textos, em detrimento da linguagem escrita, milenar (esta é a base daquela). Trata-se de favorecer o uso de todas as linguagens, sem hierarquizar, pois vivemos uma época do múltiplo, do diverso: do livro, do computador, da tela, do rolo, da imagem, do som... É tempo da leitura efêmera (a virtual) e permanente (a perenizada pelo texto escrito).

Essa busca de hibridização, ou seja, dessa mistura, se revela, na presente pesquisa, neste encaixe de rede social, gamificação e aprendizagem. É mister esclarecer que, quando se fala em ensino híbrido, trata-se, como explica Valente (2015, p. 13), de uma abordagem pedagógica, que combina atividades presenciais com outras feitas por intermédio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e tem como principal enfoque o processo de aprendizagem do aluno e não a transmissão de informação por parte de um professor, como eram (ou são) as práticas tradicionais.

Para Moran (2015), além dessa definição objetiva dada anteriormente, a educação é híbrida, pois deriva de uma sociedade imperfeita, com sujeitos diversos, em que todos são aprendizes e mestres, em alguma medida. E ainda enfatiza que se aprende de forma intencional e espontânea, estudando ou se divertindo. E, dentro dessa aparente desordem, aponta que as instituições educacionais têm que analisar, dentro de sua realidade, o modo para se implementar essas mudanças, que vêm como exigência da sociedade, e podem ser feitas paulatinamente ou de forma célere, a realidade de cada lugar é que determina. Todavia, o autor destaca a urgência de que as escolas precisem repensar seus “espaços quadrados para outros mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados” (MORAN, 2015, p. 35).

O professor, neste contexto, permanece como o especialista, tanto em conteúdo como em pedagogia, as quais se insere a dimensão tecnológica, como ilustrado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 64) a seguir:

**Figura 3: Quadro CPCT**



**Fonte:** Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 64

A Figura 3 demonstra, segundo os autores, que a educação, em sua forma ideal, seria a integração dos conhecimentos de conteúdo, pedagogia e tecnologia. Esta intersecção traz de forma bem clara o que deveria ser a formação do professor. A tecnologia acoplada aos conhecimentos já existentes, mais uma vez, se enfatiza que a existência de um não significa a superação ou negação do outro, por isso, nesta pesquisa, ao se adotar o ensino híbrido se assume a concepção desta integralidade, que não exclui e sim inclui.

### **LEVEL III – CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Tratar de metodologia é delinear os caminhos pelos quais a pesquisa andou e os instrumentos que auxiliaram no trajeto. Para além disso, Demo (1995, p. 11) destaca que ela “também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir”. Pois, segundo o estudioso, a ciência é discutível, uma vez que um determinado assunto nunca se esgota porque foi abordado em uma pesquisa, afinal, há outros olhares que podem ser lançados sobre a questão e a realidade sempre se modifica, principalmente, quando se trata do estudo de fenômenos sociais.

Assim, pensar em ciência não é pensar em se alcançar uma verdade absoluta e irrefutável, é pensar em conhecimento científico, o qual Gil (1989) define como aquele em que é possível se determinar os métodos que possibilitaram chegar nele. Demo (1995) destaca que os métodos utilizados nas ciências sociais não são todos iguais aos das ciências naturais, tem algumas especificidades, pois lidam com o trato da realidade social do ser humano. Desse modo, o autor divide a pesquisa em quatro gêneros: a teórica; a metodológica, a empírica e a prática; mas ressalta que nenhum deles é estaque, ou seja, há intersecções. O estudioso também ressalta que na construção das ciências que tomam por base a sociedade não há pretensões de se encontrar verdades absolutas, mas “cultivar um processo de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a realidade social que a quer compreender, também para transformar” (DEMO, 1995, p. 14.).

Ainda na esteira dessa discussão, o estudioso dá luz às metodologias alternativas, que teriam como diferencial um processo avesso ao da metodologia científica tradicional, enquanto esta parte do método para testar a realidade, aquela parte do que emerge da realidade social e complexa, criando e adaptando métodos que a captem. Neste sentido, Demo (1995) cita a Hermenêutica e a Fenomenologia, como já consolidadas dentro dessa seara alternativa e a pesquisa participante ou pesquisa-ação (o autor não faz distinção das duas nomenclaturas, argumentando que ambas estão comprometidas com a prática) e a avaliação qualitativa, como novos movimentos de impacto. Com esse breve delinear em mente, neste capítulo será discutido quais os caminhos percorridos para a execução desta pesquisa, os sujeitos envolvidos, sua caracterização, os instrumentos utilizados, as etapas de planejamento e as categorias de análise para o trato dos dados obtidos.

## **Sujeitos envolvidos na pesquisa**

A Escola Estadual Querubina Silveira está localizada na zona urbana do município de Cerro Corá, no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Inscrita no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o nº 01744961000173, mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN), iniciou suas atividades educacionais no ano de 1925.

A escola dispõe de 1.507,40 m<sup>2</sup> entre área construída e livre, distribuídas assim: 08 salas de aulas; 01 sala multifuncional; 01 sala de informática (com computadores antigos emprestados); 01 biblioteca escolar com mais de cinco mil livros; 01 laboratório de Ciências, com material para os alunos realizarem seus experimentos (não podendo ser utilizado por falta de bancadas e lugar adequado para o descarte dos materiais); 01 sala para os professores; 01 diretoria; 01 arquivo organizado; 01 cozinha; 01 área de serviços; 01 dispensa; 01 almoxarifado; 02 banheiros para os alunos, sendo 01 masculino, 01 feminino, 03 banheiros para os funcionários e 01 para pessoa com deficiência; uma área coberta; uma pracinha e uma área livre de 500 m<sup>2</sup>.

A escola obedece o seguinte regime de funcionamento: matutino de 7h às 11h 30min, vespertino de 13h às 17h30min e noturno de 19h às 22h00min. No ano de 2019, atendia a 585 alunos, em 20 turmas distribuídas nesse horário com a organização em: turno matutino funcionou com cinco turmas do Ensino Fundamental II – 135 alunos, duas turmas para o Ensino Médio Regular – 63 alunos, três turmas do Ensino Técnico Profissionalizante – 97 alunos; turno vespertino funcionou com sete turmas do para o Ensino Médio Regular – 204 alunos; e turno noturno atendeu a Educação de Jovens e Adultos – 101 alunos.

O público contemplado é de alunos com faixa etária dos 12 anos até 40, dos quais 75%, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (2019), dependem de transporte escolar, por serem, em grande parte, oriundos da zona rural.

A base econômica da clientela, na sua maioria, caracteriza-se por pais oriundos da agricultura familiar, comércio, facções têxteis, funcionários públicos, na EJA predomina alunos trabalhadores. Assim, socioeconomicamente falando, grande parte das famílias se encaixa no perfil de baixa renda.

Na turma em que se realizou a pesquisa, o 1º ano D, haviam 20 alunos matriculados, dentre os quais, 4 eram desistentes e um não era alfabetizado (aluno com deficiência). Assim,

participavam ativamente das aulas 15 alunos. Cabe enfatizar que o estudante com deficiência recebia atividades adaptadas e tinha o acompanhamento pela Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de ser bem integrado, interagindo com a turma e professores.

Para a escolha da turma levou-se em consideração o alto índice de repetência e aprovação com progressão parcial a partir do 1º ano do Ensino Médio. Segundo o PPP (2019) da instituição, o Ensino Médio apresenta dados alarmantes, chegando a reprovar de 30% a 50% do público atendido. Sob a alegação de que os alunos são desestimulados pelo contexto municipal em que há pouca oferta de empregos e oportunidades para os jovens, mesmo aqueles que têm alguma formação. O desafio, então, foi que os educandos percebessem a importância do estudo para sua vida no geral e que construíssem um conhecimento que fizesse sentido em seus contextos.

Acerca dos recursos tecnológicos de que dispunham os alunos, no primeiro tópico de análise dessa pesquisa, foram levantados dados por intermédio do instrumento questionário, que também será detalhado a seguir. Todavia, cabe registrar que a escola dispunha de *internet* aberta para todos, mas com sinal fraco, que não possibilitava o acesso, portanto era inútil para o uso em sala de aula, assim como, mesmo os estudantes, em sua maioria possuindo celulares não detinham condições financeiras de comprar pacotes de dados de *internet*. Por isso, o ensino híbrido foi visto como a possibilidade mais realista de se conseguir trabalhar com tecnologia com os educandos da escola em questão.

### **Caracterização da pesquisa**

Em uma pesquisa, como a realizada no presente estudo, as variáveis são complexas, pois os sujeitos envolvidos são observados e estimulados, numa relação de interação que, por mais que seja planejada, pode trazer reações inesperadas. Afinal, o público-alvo aqui são educandos do 1º ano do Ensino médio regular de uma escola pública (Escola Estadual Querubina Silveira), de uma cidade do interior do Rio Grande do Norte (Cerro Corá), estudados em sala de aula.

Do contexto de sala de aula sempre emergem situações que movem os professores e demais agentes envolvidos no processo educacional na busca de modos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa surgiu no intento de lidar com essas

inquietações e sanar necessidades pedagógicas. Desse modo, caracteriza-se como pesquisa-ação, que é

[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Como assinalado no início deste capítulo, há um empasse quanto a nomenclatura desse tipo de pesquisa, no qual alguns autores, como Demo (1995), a entendem como sinônima de pesquisa participante. Todavia, Thiollent (1986, p. 7) diferencia essas duas formas ao explicar que “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. O autor ainda destaca que este tipo de pesquisa não lida com a psicologia individual, tampouco abarca a esfera macrossocial, ela tem caráter intermediário, ou seja, é um instrumento para se trabalhar ou investigar grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte. Assim, é uma “pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas” (THIOLLENT, 1986, p. 9).

Desse modo, a professora foi também pesquisadora, pois ao mesmo tempo que executou a prática, também era observadora de toda a dinâmica do desenrolar da sequência didática, instrumento desenvolvido para atender aos objetivos da pesquisa. Como destaca Gil (1989, p. 49), na pesquisa-ação “o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo”, pois ambos estão envolvidos ativamente no processo de coleta, análise e interpretação dos dados.

No que se refere aos meios de investigação, trata-se de uma pesquisa de campo, pois, como explica Fonseca (2002), ela vai além do caráter bibliográfico e /ou documental e busca seus dados, como o próprio nome sugere, em campo, junto às pessoas e, em geral, correlaciona-se com outros tipos de pesquisa, especificamente aqui, a relação será estabelecida com a pesquisa-ação.

Quanto à avaliação dos dados, com base no que conceitua Demo (1995), esta pesquisa se encaixa como qualitativa, uma vez que não se debruça em análises numéricas e estatísticas

para alcançar o objetivo principal do estudo, mas em observação e reflexão, a partir das interações em sala de aula com os sujeitos estudantes, por meio de uma sequência didática, que abordou um tema de relevância social e trabalhou conteúdos da disciplina de língua portuguesa. Essa sequência contemplou elementos de gamificação no uso das redes sociais, ou seja, uma metodologia híbrida, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem se deu com momentos em sala de aula e outros por intermédio das redes sociais, na *internet*, que será detalhada mais adiante.

### **Coleta e sistematização dos dados**

Para realização da coleta foi solicitada a autorização junto à direção da Escola Estadual Querubina Silveira. Após o recebimento da autorização, a pesquisadora-professora se dirigiu à sala de aula, onde convidou os alunos para participarem da pesquisa e estes foram informados dos seus objetivos, procedimentos éticos e coleta de dados. Aos alunos que aceitarem participar da pesquisa foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitada a assinatura do mesmo. Após recolher a autorização dos participantes, foi iniciada a coleta de dados.

A coleta de dados foi feita da seguinte forma: Primeiro, foram aplicados questionários para os alunos, para se fazer um diagnóstico sobre o uso das redes sociais pelo público e qual a relação deles com essa ferramenta; segundo, foi aplicada a sequência didática com elementos de gamificação nas redes sociais; terceiro, foi aplicado outro questionário, no qual os educandos expuseram sua avaliação acerca das aulas com uso de gamificação, assim como houve um *feedback* oral para que comentassem como foi a experiência; quarto, realizou-se a análise dos dados para se observar se a experiência foi profícua ou não.

Acerca dos questionários, Gil (1989, p. 24) os define como uma “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 e etc.” A saber, os questionários não os instrumentos centrais das análises deste estudo, eles funcionaram como auxiliares para atender questões relacionadas à sequência didática, esta sim, principal instrumento da pesquisa.

O questionário 1 (APÊNDICE A, p. 116) contou com 7 questões, sendo 6 objetivas, ou seja, com alternativas limitadas, e 1 questão subjetiva, que se podia responder de forma aberta, tal instrumento trouxe a relação dos estudantes com a *internet*. O questionário 2 (APÊNDICE C, p. 123) contou com 3 questões, todas subjetivas e trouxe a perspectiva dos estudantes sobre todo o desenrolar da sequência didática e sua percepção sobre os métodos utilizados.

No que diz respeito à sequência didática, esta realizou-se de forma híbrida, atrelando procedimentos em sala de aula e fora dela, com auxílio da *internet*. A duração foi de 6 semanas, com 4 aulas presenciais em cada, que totalizou 24 aulas. Em cada semana foram propostos desafios, que mobilizaram recursos digitais e foram realizados na rede social *Facebook* e/ou *Instagram* atrelados a temática “Preconceito racial”. Cada desafio cumprido teve uma pontuação (de 100 a 400 pontos), que se mantinha ou aumentava a depender da dificuldade das etapas ultrapassadas; Essa pontuação foi organizada em um *ranking*, atualizado semanalmente e, ao fim, os líderes do *ranking* foram recompensados como o ganhadores do jogo de aprendizagem.

Esta pesquisa, embora comprometida com o que estipula a Resolução Nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, reconhece a existência de riscos aos participantes. Que podem se apresentar em forma de desconforto ou constrangimento nas atividades que envolvam interação grupal na sala de aula e/ou redes sociais. Com o objetivo de minimizar os riscos da pesquisa, foi esclarecido aos participantes que eles poderiam se negar a participar de algum momento de interação, assim como, que poderiam interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Acerca dos benefícios, a pesquisa promoveu uma maior inserção dos alunos no meio digital, a partir do trabalho com gêneros desse contexto, assim como trouxe uma conscientização acerca do uso qualitativo das redes sociais para a postagem e compartilhamento de conhecimento para a comunidade.

### **Etapas do planejamento de ações da sequência didática**

Neste tópico, será discutido as etapas que culminaram na confecção da Sequência Didática (APÊNDICE B, p. 117) para ser aplicada e servir como principal objeto de análise para este trabalho. Primeiramente, cabe o esclarecimento, de base teórica, quanto à

nomenclatura: sequência didática. Tal termo é utilizado, em geral, para definir o trabalho dos estudiosos da Escola de Genebra, que cunharam a terminologia e estabeleceram uma estrutura, com etapas bem delimitadas, uma sequência didática, que culmina na produção de um gênero textual específico. De forma sucinta, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam que esse sequenciamento tenha início com a feitura de uma produção inicial por parte dos alunos, para fins de diagnóstico; seguida de módulos didáticos, para sanar as dificuldades identificadas na correção desse texto inicial e, assim, chegar na produção final.

Nesta pesquisa, embora o termo seja o mesmo, a metodologia e o objetivo divergem dos genebrianos. Sequência didática é entendida, neste trabalho, como planejamento de uma sequência de ações, de cunho didático, para ser aplicada em sala de aula e, embora haja produções, não é de apenas um gênero e não se aplica o mesmo modelo proposto pelos estudiosos.

Esclarecidas possíveis ambiguidades, para a confecção da sequência didática em análise nesta pesquisa foram seguidas as seguintes etapas:

- I - Escolha da temática abordada na sequência;
- II - Escolha dos gêneros utilizados nas aulas;
- III - Planejamento de cada encontro (construção da sequência);
- IV - Aplicação da sequência.

A etapa I foi um momento de pensar, pesquisar e refletir temáticas que fossem atuais e de relevância social. Assim, foi feito um apanhado de assuntos que estavam sendo discutidos nos veículos de comunicação, dentre os quais, foi escolhido o tema racismo, uma vez que a mídia estava em uma crescente na divulgação de notícias e abordagem dessa questão. Nessa perspectiva temática, foi desenvolvida a sequência “Descolorindo preconceitos”, que objetivou trazer à tona essa questão estrutural do racismo no Brasil contemporâneo, discutindo-se dados históricos e sociológicos relativos à construção social da figura do negro na sociedade brasileira.

A escolha de partir de um tema e não de um conteúdo, como geralmente se faz em planejamentos de aulas ou sequências, não é aleatória, ela se baseia no que defendem Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 189), ao afirmar que essa abordagem é “uma perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os

quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema”. Ou seja, o tema funcionaria como centro, do qual seriam desenvolvidas as ramificações, que seriam os conteúdos. Essa forma de organização, além de permitir uma linearidade no trabalho, possibilita um aprofundamento em questões que, em outros modelos seriam tocadas de maneira superficial e, para além disso, propicia o encaixe de gêneros diversos, como música, vídeo, filme, charge, imagens, colaborando para o letramento multissemiótico do discente. E mais, o aluno por manter o contato por mais tempo com um tema, acaba sentindo-se mais à vontade para participar das aulas.

Na etapa II, dividiu-se o tema central em subtemas, para serem debatidos em cada encontro. Desse modo, se estabeleceu que o ponto de partida seria o preconceito e, a partir dele, seria feito o recorte do racismo, que serviu como *link* para se tratar de escravidão, cultura africana, formação das favelas e literatura marginal. Para se discutir tais temáticas, como assinalado na etapa anterior, foram utilizados diversos gêneros, alguns trabalhados de maneira mais estruturada como a charge, o vídeo, a nuvem de palavras, o mapa mental, o cartaz, o diário (livro de literatura marginal) e outros como auxiliares, como poemas, artigos, filme, imagens. O emprego de tal multiplicidade de gêneros está embasado no que postulam as OCEM (BRASIL, 2006), que defendem que uma grande variação de mídias auxilia no desenvolvimento de múltiplos letramentos, uma vez que estes são construídos de forma multissemiótica e híbrida. E na sociedade globalizada e digitalmente conectada, com tantos estímulos, com diferentes linguagens, é necessário capacitar os estudantes para interagir das diferentes maneiras, nas diferentes esferas sociais.

Na etapa III, com o tema, subtemas e gêneros decididos, foi hora de planejar cada encontro dentro de uma lógica que trouxesse essa sensação de linearidade, que um tivesse ligação com o outro, ao mesmo tempo que trouxesse com clareza os objetivos a serem alcançados e fossem ajustados aos desafios propostos pela gamificação. Esta etapa da construção da sequência é a mais minuciosa e exaustiva, porque para chegar a todos esses efeitos citados, o trabalho é, fazendo-se uma analogia, de garimpar e depois polir: aloca-se conteúdos, gêneros, desafios da gamificação, os momentos de interação e projeta-se o tempo limitado da aula em cima disto.

Por isso, que planejar é um processo essencial na atividade docente, pois, segundo Schmitz (2000) é esse ato que garante os resultados e ainda destaca que sendo a educação

escolar algo sistemático, esta necessita de planejamento sério e isso não se alcança com improvisos. Para além disso, como afirma Libâneo (1994) a atividade docente não se trata somente da transmissão de conteúdos, mas de formar cidadãos. Com esse entendimento,

[...] a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 2).

Tal apontamento demonstra o papel essencial do planejamento para alcançar objetivos, assim como destaca o quanto isto está atrelado ao conhecimento da realidade a qual se deseja intervir. É preciso conhecer os sujeitos e o contexto que estão inseridos para que se planeje ações efetivas que afetem a realidade do modo pretendido, assim sendo o que é exitoso em determinado espaço pode não sê-lo em outro e vice-versa. Não há como se definir modelos infalíveis em sala de aula, mas caminhos possíveis e adaptáveis.

Dentro desta perspectiva, para se realizar um planejamento de forma adequada para o desenvolvimento da gamificação dentro da sequência didática, foi necessário recorrer à linguagem próprio do design de jogos, uma vez que, como já assinalado na fundamentação deste trabalho, a gamificação é a utilização desses aspectos dos jogos em ambientes de não jogo. Desse modo, para ilustrar esse processo, foi elaborado um quadro que mostra o *design* de jogo seguido:

**Figura 4 – Estruturação da gamificação da sequência didática**

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Objetivo instrucional</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar maior interesse em leitura e produção textual do aluno fora do ambiente de sala de aula;</li> <li>• Produzir gêneros digitais: mapas mentais, nuvens de palavras, folders, campanha audiovisual.</li> <li>• Auxiliar na melhoria de necessidades pedagógicas, tais quais: a falta de interação em sala de aula, o não cumprimento de prazos e a não feitura de atividades extraclasse.</li> </ul> |
| <b>Meta de jogo</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar o jogo com o maior número de pontos.</li> </ul>   |
| <b>Dinâmica central</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar os desafios semanais, de acordo com as especificações de cada um, para obter as pontuações.</li> </ul>  |
| <b>Mecânica de jogo</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você consegue 100 pontos a cada desafio semanal realizado de forma individual;</li> <li>• Os desafios serão feitos através de postagens nas redes sociais Instagram e/ou Facebook na <i>internet</i>;</li> </ul>   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A cada especificidade exigida pelo professor que não for atingida, serão descontados 10 pontos do total;</li> <li>• O <i>ranking</i> será atualizado e divulgado semanalmente, menos o penúltimo e o desafio final, que serão divulgados em conjunto;</li> <li>• Terão prazos delimitados, quem não cumprí-los, não pontua na semana;</li> <li>• A cada semana será proposta o uso de um aplicativo diferente para a realização do desafio, que consiste na produção de um gênero digital;</li> <li>• No desafio final, a pontuação é de 400 pontos e para alcançá-la a ação é em grupo;</li> <li>• Obterá 400 pontos no último desafio, o grupo que conseguir o maior número de compartilhamentos da postagem no Facebook, 2º lugar 380 pontos; 3º lugar 350 pontos;</li> <li>• Ao final, os três melhores colocados individualmente no <i>ranking</i> serão declarados vencedores.</li> </ul> |
| <b>Elementos de jogo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema: descolorindo preconceitos;</li> <li>• Recompensas: pontuação a cada desafio;</li> <li>• Competição: tem que fazer um trabalho bem elaborado para adquirir pontos e ficar bem colocado no <i>ranking</i>;</li> <li>• Cooperação: o último desafio exige trabalho em conjunto com os colegas e o engajamento virtual das pessoas para se alcançar a melhor pontuação;</li> <li>• Estética: as postagens devem estar bem organizadas e agradáveis, assim como revisadas nas questões linguísticas;</li> <li>• Tempo: 6 semanas para completude de todos os desafios, que correspondem a 12 encontros, o equivalente a 2 aulas de 50 minutos cada; uma semana entre cada desafio e no desafio final, 24h após a postagem para compartilhamentos.</li> </ul>   |

**Fonte:** adaptação do modelo de *design* de jogo de Boller e Kapp (2018)

Este quadro ilustra o modelo de gamificação proposto na sequência analisada neste trabalho e foi produzido, a partir da linguagem de *design* de jogos diversão e jogos de aprendizagem proposta por Boller e Kapp (2018). Com isso em mente, com base no que formulam os autores, quando se idealiza uma lógica de jogo que pretende gestar aprendizagens, é necessário partir do “objetivo instrucional”, ou seja, aquilo que o jogador deverá aprender com o jogo, ou neste caso, com a gamificação. A meta do jogo mostra quando se alcança a vitória, enquanto a dinâmica informa como. A mecânica, por sua vez, estabelece as regras a serem seguidas, que é o que movimenta a dinâmica para se chegar a meta e aos objetivos instrucionais.

É importante frisar que a orientação é que estabeleçam-se regras simples, pois que, se nos jogos de diversão a dificuldade é um motivador, quando se trata de um jogo que buscar promover aprendizagens, que é a proposta da gamificação em questão, inserir uma mecânica muito complexa desmotiva ou pode desviar o foco do que é o objetivo, uma vez que o

estudante pode se concentrar mais em compreender o funcionamento do jogo do que em aprender o conteúdo proposto.

Cabe ressaltar, em consonância com o que postulam Boller e Kapp (2018), nos elementos propostos no quadro, que foi escolhido se trabalhar tanto com a competição, na qual, durante as semanas, os jogadores/aprendizes competiram entre si por uma colocação no ranking e a cooperação, que permitiu que se unissem em grupo para uma produção final de uma campanha audiovisual que propunha exatamente a união e o respeito à diversidade.

Em geral, o aconselhado pelos estudiosos é que não se utilize a competição, quando se objetiva levar aprendizado, todavia, se o fizer, que se faça de forma a garantir que não haja perdedores no que se refere ao aprendizado, ou seja, que ganhando ou não o jogo, que se aprenda o conteúdo. Para além disso, que não se limite o modelo ao elemento de competição e que se agregue a ele a cooperação também, para que quebre o antagonismo gerado pela competitividade e gere colaboração, de modo que ao encerrar a gamificação não haja reações emocionais negativas.

O uso do elemento tempo, por sua vez, está atrelado ao objetivo instrucional que aborda as necessidades pedagógicas, especificamente, a que dá conta da não pontualidade dos discentes quanto à entrega de trabalhos. Curiosamente, apenas de se estabelecer que é um aspecto de jogo, o tempo passou de uma dificuldade a um motivador. A estética é entendida como a organização das produções, que se utilizam de recursos visuais e as recompensas em pontuação, além de estabelecer a disposição do *ranking*, também é um elemento motivador e de autoavaliação, pois a subtração de pontos está diretamente ligada a não execução dentro do que foi ensinado em aula, desse modo o estudante pode mensurar se aprendizado em face ao que foi estudado. O elemento tema, está associado diretamente à temática da sequência, uma vez que os desafios digitais propostos foram todos baseados no que se trabalhou em sala de aula.

A etapa IV será melhor descrita no tópico seguinte e explorada analiticamente no capítulo posterior.

### **Descrição da sequência didática e seu desenvolvimento**

A sequência didática, como já assinalado, contou com 12 encontros, compostos por duas aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Para auxiliar na aplicação, foi utilizado

projektor e cópias impressas (ANEXO I, p. 135), além dos celulares dos alunos para acessar os aplicativos que serão detalhados no decorrer desta descrição.

O primeiro encontro teve como objetivo introduzir a temática do preconceito, por isso o subtema foi “Falando de preconceito”. O contato inicial com a proposta foi feito através de uma dinâmica grupal bem conhecida, intitulada “Dinâmica dos rótulos”, na qual os alunos em pé, em um círculo, foram dispostos de costas uns para os outros e a docente fixou na frente de cada um frases como *sou antipático(a) – evite; sou; famoso(a) - idolatre-me; sou engraçado(a) - ria; sou tímido(a) - ajude-me; sou lindo: aprecie-me; sou inconsequente: aconselhe-me; sou chato(a): rejeite-me; etc.* sem que eles pudessem ver o do colega. Depois de fixado em todos, foram orientados a se virarem e reagir como a nota que cada um tinha na testa. O objetivo dessa atividade foi fazer com que se refletisse sobre os rótulos que, muitas vezes, socialmente, são estipulados sem que as outras pessoas entendam o porquê e que, por vezes, não são condizentes com elas. O que serviu de mote para a apresentação em *slides* e discussão em sala dos vários tipos de preconceitos existentes. A partir dessa discussão, foi informado aos alunos do enfoque que as próximas aulas teriam, assim como foi explanado com funcionaria a proposta gamificada e o uso de aplicativos e redes sociais. Nesse interim, os discentes foram orientados a baixarem o aplicativo *Coggle* ou *miMind*, para ser utilizado no encontro posterior.

O segundo encontro, também como subtema “Falando de preconceito”, teve o intuito de propiciar o contato do aluno com o aplicativo *Coggle* (que pode ser utilizado em computador ou celular) ou *miMind* (que somente se utiliza no celular e é mais intuitivo), ambos utilizados para a feitura de mapas mentais ou conceituais de forma gratuita. Nas aulas, os alunos revisaram a estrutura e funcionalidade do mapa mental, já conhecido e usado por todos, assim como foram orientados sobre o manuseio dos aplicativos. Feito isso, foi proposto o primeiro desafio: confeccionar com auxílio de um dos aplicativos estudados, um mapa conceitual com os tipos de preconceitos e compartilhá-lo nas redes sociais, juntamente com um pequeno texto refletindo sobre o tema e assinalado com a *hashtag* #1DcontraOpreconceito, com prazo de cinco dias para ser realizado. Cabe ressaltar que foi esclarecida a função da *hashtag* como *link* para a todas as postagens demarcadas com ela.

O terceiro encontro, com o subtema “Problema social”, teve como objetivo perceber essa construção social do preconceito racial e sua normalização na sociedade. Para motivar a discussão foi utilizada a música “*Problema Social*”, dos compositores Fernandinho e

Guará e interpretada por Seu Jorge. Em seguida, a turma foi dividida em cinco grupos, para os quais foram distribuídas 5 charges, uma para cada, com o intuito de que os discentes percebessem a associação da linguagem verbal e não-verbal no gênero para a construção do sentido, e assim produzissem um comentário sobre os textos e compartilhassem com o restante dos colegas. Após isso, foi assistido o curta metragem “*O preconceito cega*”, que promoveu a reflexão sobre o estereótipo criado socialmente sobre os negros. Em associação ao vídeo, foi lido o artigo de opinião “*O negro na sociedade brasileira*” de Adriano Santos, que traz dados sobre essas situações no Brasil. Por fim, houve a discussão a respeito de expressões racistas que são comumente utilizadas no cotidiano sem o devido entendimento da carga preconceituosa que carregam. A partir destas expressões, houve a proposta do segundo desafio, para tanto, se apresentou dos aplicativos *Wordart* (usado no computador) e *Wordcloud* (uso no celular), sendo este último demonstrado através de um tutorial por ser mais intuitivo e os alunos preferirem os que podiam acessar pelo *smartphone*, já que não tinham computador. Tais aplicativos servem para a feitura de nuvens de palavras, que no desafio serem preenchidas por essas expressões racistas cotidianas e compartilhadas nas redes sociais com um pequeno texto sobre a conscientização do não uso delas e a *hashtag* #1DContraoRacismo. O prazo estipulado também foi de 5 dias.

O quarto encontro, com subtema “Cinema contra o preconceito”, teve intuito de possibilitar, através da arte audiovisual, a imersão dos alunos em uma narrativa marcada pelo preconceito racial institucionalizado. Para tanto, foi escolhido o filme “*Histórias cruzadas*”, que narra a história de empregadas domésticas nos Estados Unidos, quando a segregação racial ainda era legalizada no país. Embora o filme não traga uma realidade brasileira, muito do que é exposto nele ainda é visto na sociedade nos dias atuais e no Brasil.

O quinto encontro, com o subtema “Negritude às margens”, começou com a reflexão sobre o filme e sua correlação com a realidade atual do Brasil. A partir disso, fez-se um retrospecto na história e por intermédio da charge “Não existe racismo no Brasil”, discutiu-se a questão da abolição e por intermédio de um artigo foi introduzido o contexto histórico da ancestralidade africana. Ligado a isso, leu-se um texto que mostra a disparidade entre brancos e negros no Brasil, consequência dessa herança escravocrata atrelado a outra charge sobre o tema.

O sexto encontro, ainda com o subtema “negritude às margens”, foi iniciado com a música “Eu só quero é ser feliz”, dos compositores Sidney da Silva (MC Cidinho) e Marcos

Paulo de Jesus Peixoto (MC Doca) e interpretado pelos mesmos, que serviu como motivação para a discussão sobre a situação das pessoas na favela. Após isso, houve a leitura do artigo “Negros são maioria”, de Cláudia Vitalino, que expõe o porquê da maioria da população da favela ser composta por pessoas negras. Para finalizar, leu-se o poema “Favela”, de Marcelo Alves, que traz uma reflexão acerca da figura do negro correlacionando-a com a favela. A partir das reflexões feitas no encontro anterior e neste foi proposto o terceiro desafio: produção de enquetes nos *stories* do *Instagram* ou *Facebook*, com intuito de perceber o que as pessoas acham da questão do racismo no Brasil, com a *hashtag* #1Ddesafio3. Também foram incumbidos de baixar na *Playstore* o aplicativo *Canva*, que possui diversos *templates*, que auxiliam na produção de gêneros midiáticos para uso na aula posterior.

O sétimo encontro, com subtema “ancestralidade”, iniciou-se com o vídeo da declamação do poema “gritaram-me negra”, que narra o movimento de reconhecimento e aceitação da identidade negra por parte de uma mulher, com a participação de um grupo de pessoas que ecoa seu discurso, enquanto teatralizam danças africanas. Com esse ponto de partida, foram discutidas questões que, muitas vezes, são renegadas quando se trata da historicidade dos afrodescendentes no Brasil. Para além de um povo escravizado, foi esclarecido, através de *slides*, a contribuição cultural que o país teve dos descendentes de africanos. Após essa exposição e discussão, os alunos foram imbuídos da missão de disseminar essas informações. Assim, com auxílio do *Canva*, aplicativo que baixaram antecipadamente, produziram *flyers* com curiosidades acerca do tema discutido em sala, com a *hashtag* #1DconsciênciaNegra. O prazo estipulado foi de cinco dias.

O oitavo encontro, com o subtema “negritude e favela”, teve o objetivo de trazer uma voz que narrou suas vivências e as dificuldades do povo negro na favela, através de uma escrita simples, fluída e crua. Assim, foi organizada uma roda de leitura, na qual foram distribuídos exemplares da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus. Por se tratar de um livro composto de relatos diários, não é necessária uma leitura linear, assim, a turma foi dividida em grupos e cada um ficou responsável pela leitura e reflexão de um determinado trecho do livro à sua escolha.

O nono encontro, com o subtema “literatura marginal e periférica”, foi iniciado com a música “*Minha Alma*”, de O Rappa, com letra de Marcelo Yuka. A partir da reflexão da música, foi relacionada à leitura da obra de Carolina Maria de Jesus e por intermédio disto, adentrou-se à literatura marginal. Primeiramente, fez um apanhado histórico acerca desse

termo para se entender o posterior uso nas manifestações de literatura periférica, através de *slides*. Logo após, foi discutida a literatura periférica e alguns dos seus respectivos autores para que, partindo disso, os discentes realizassem o desafio da semana que foi, mais uma vez, com auxílio do *Canva*. A proposta foi que se disseminasse conhecimentos acerca da literatura periférica e seus autores, por meio de postagens nas redes sociais com um texto e informações da autoria, para que as pessoas conhecessem, com a hashtag #1DLiteraturaMarginal. O tempo estipulado foi de cinco dias.

O décimo encontro, com o subtema “somos contra o preconceito”, foi dedicado à proposta do último desafio e à idealização de como realiza-lo por parte dos alunos. O desafio final foi a feitura de uma campanha audiovisual contra o preconceito racial, para ser exposta nas redes sociais. A atividade foi em grupo e foram sugeridos os editores de vídeo *Movie maker* (para computador) e *VivaVideo* (para celular). As aulas foram dedicadas à idealização e planejamento de como realizar essa filmagem. Os discentes tiveram a semana para realizar o desafio para ser exibido em sala na aula seguinte.

No décimo primeiro encontro, com o subtema “Somos contra o preconceito”, os alunos expuseram suas ideias para a realização do desafio e exibiram suas produções para a turma, a partir disso, tiveram a oportunidade de rever alguns pontos e editar para enviar para a professora postar nas redes e ter o último desafio, que consistiu numa pontuação maior para o vídeo que conseguisse maior número de compartilhamentos. Todos os vídeos foram postados no mesmo horário, com as marcações dos membros do grupo e a hashtag #TodosContraoRacismo e se delimitou que 12h do dia seguinte seriam tirados prints das postagens para se constatar o vencedor.

O décimo segundo e último encontro, com subtema “somos contra o preconceito”, foi dedicado a um *feedback*. Os discentes responderam um questionário sobre suas impressões acerca do trabalho realizado e depois socializaram com colegas e professora acerca dos pontos positivos e negativos observados por eles. Em seguida, foi divulgada a campanha que mais foi compartilhada e os vencedores da gamificação nas redes sociais.

Essa é uma breve descrição do decorrer da sequência, que será esmiuçada no capítulo posterior, com as devidas contribuições teóricas.

## Processamento e Análise dos Dados

Para o processamento e análise dos dados pesquisados, foram descritos os procedimentos de aplicação da sequência didática, suas etapas e as devidas atividades, dando ênfase aos aspectos relevantes do processo, no que se refere à apreensão e produção de gêneros digitais; interação em sala de aula; à leitura, compreensão, interpretação dos diversos gêneros utilizados. Foram contemplados na análise os comentários que se fizerem pertinentes acerca das dificuldades encontradas na execução do projeto e as estratégias utilizadas para superá-las. Assim como, fez-se relações entre o que se obteve com a experiência em sala de aula e o que é posto como ideal por pesquisadores e pelos documentos oficiais.

Para lidar com essas informações foram desenvolvidas as seguintes categorias de análise:

I - Uso das redes sociais entre os alunos

II - Sequência didática gamificada

III – *Feedback*

Para análise da categoria I, foram utilizadas as seis primeiras questões do questionário 1, a partir das quais foram elaborados gráficos, que ilustram a relação dos discentes com as redes sociais e *internet*. A escolha por essa forma de apresentar as questões se deu pelo fato de que as perguntas feitas se encaixam no que Gil (1989, p. 127) conceitua como “perguntas fechadas”, que seriam “aquelas para as quais todas as respostas possíveis são fixadas”, ou seja, o discente escolheu, dentre as alternativas disponibilizadas, as que melhor respondia a pergunta, assim colocando cada categoria e contabilizando o número de pessoas que respondeu a cada uma é possível mensurar e exibir graficamente as questões.

Para análise da categoria II, foi utilizado o relato, a partir da aplicação da sequência didática gamificada, das aulas ministradas. Esta categoria foi analisada por intermédio do que Zabalza (1994) nomeia como diários de aula, que seriam a redação sistemática das narrações do cotidiano em sala de aula, que é, segundo o autor, uma ferramenta importantíssima para pesquisa-ação, uma vez que permite que o professor se torne investigador da própria prática: narrando, analisando, avaliando e reajustando a própria prática, a partir da observação e reflexão acerca dos erros e acertos. O estudioso defende que

[...] não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo

permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p. 137).

Refletir sobre a prática é também aprender e melhorar enquanto profissional, é exatamente isso que Zabalza (2004) aponta ao expor os diários de aula como instrumento de investigação do exercício docente, que essa escrita torna mais fácil o compartilhamento da experiência, do que apenas saber dela, ou pensar sobre ou senti-la, é algo mais sistemático:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar) (ZABALZA, 2004, p. 27).

É notório nesta citação que o autor não dirige sua fala acerca da importância da redação de diários apenas para pesquisadores, mas antes e incisivamente para todos aqueles que são professores e querem refletir e melhorar sua docência.

**Para análise da categoria III, foi utilizado, predominantemente, o questionário 2, aplicado após o término da sequência, com questões abertas, nas quais os discentes expuseram suas impressões sobre o que foi realizado em sala de aula, e, para fins de comparação, também foi utilizada a questão 7 do questionário 1, que também era aberta e perguntava a opinião dos alunos sobre se as redes sociais ajudavam ou atrapalhavam os estudos. As perguntas abertas, segundo Gil (1989, p. 127) “são aquelas em que o interrogado responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição”, assim se permite maior liberdade e uma exposição mais fidedigna do que se pensa sobre o que se foi perguntado.**

## **LEVEL IV – GAMIFICANDO: ENTRE A SALA DE AULA E AS REDES SOCIAIS**

Refletir sobre a prática docente é atividade cotidiana de professores e professoras. No dia a dia, através do convívio com os desafios impostos pela sala de aula, se avalia, reavalia, inventam-se e reinventam-se modos de ser e estar a depender do contexto de cada escola e de cada turma. Mesmo que se ministre aulas para turmas de séries iguais, não há garantias de que um mesmo planejamento surta o efeito desejado em ambas. Diariamente, a pluralidade se apresenta e ao mesmo tempo em que ela tem que ser respeitada e considerada, o docente tem que encontrar mecanismos para alcançar a todos e promover aprendizados.

Uma escola pública tem que ter por base a missão de incluir. Tem que acolher todos os espectros e desenvolver as potencialidades de cada um da melhor forma possível. Esse é um dos maiores desafios do campo educacional: encontrar esse equilíbrio. Não formar apesar das diferenças, mas com elas em cena ajudando no processo de autonomia e protagonismo do estudante, só para citar duas palavras tão em voga atualmente.

Nessa busca, vários processos aconteceram/acontecem/acontecerão. Dentre eles, a assimilação e ressignificação daquilo que emerge do contexto dos educandos. Neste capítulo, foi feita uma análise do uso da gamificação, como recurso didático na aula de língua portuguesa, no qual se utilizou as redes sociais. Num primeiro momento, traz-se gráficos que dão conta da resposta dadas pelos alunos a perguntas relativas ao seu acesso à internet e redes sócias, para se entender que lugar essas ferramentas contemporâneas ocupam no dia a dia desses jovens; seguindo, há o debruçar na prática, uma análise minuciosa de 12 encontros (com duas aulas cada) organizados através de uma sequência didática, com uma base temática relevante socialmente, que subsidiou o trabalho com a produção de gêneros digitais e o fruir e refletir com a Literatura Marginal; num terceiro momento, há um mergulho numa seleção das percepções dos estudantes acerca da vivência da sequência, a partir de respostas dadas a um segundo questionário, este com perguntas abertas.

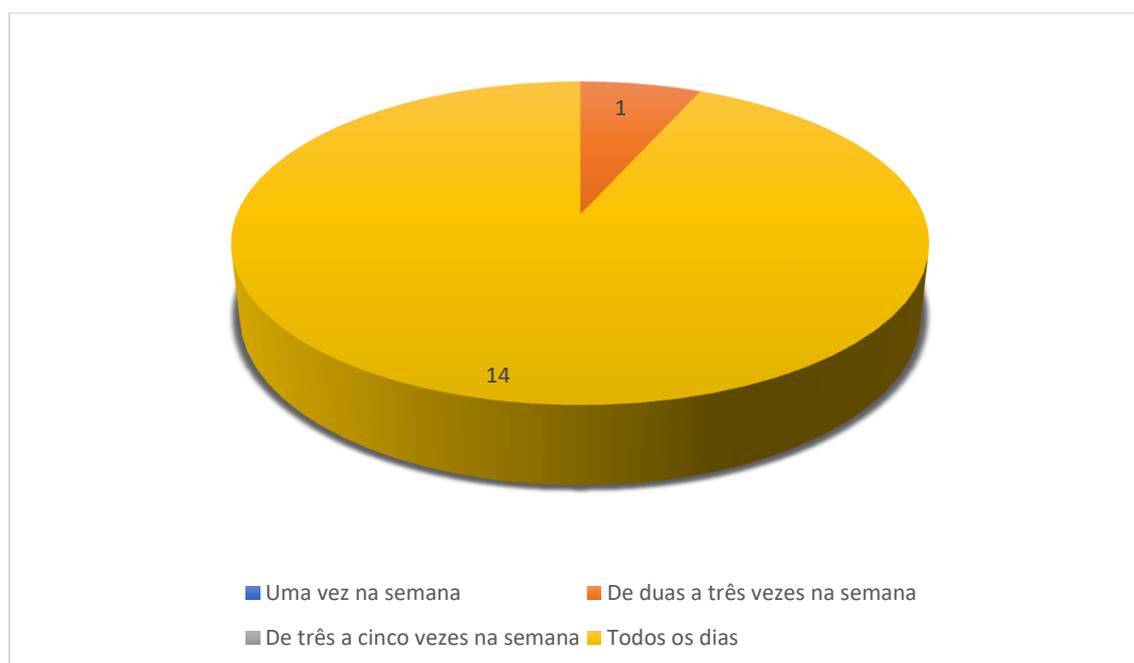
### **Uso das redes sociais entre os alunos**

Esta primeira categoria dá conta da análise do primeiro questionário aplicado com a turma. De um total de 20 alunos matriculados, 15 responderam ao questionário, pois este era

o número presente em sala de aula no dia da coleta. O instrumento contou com 7 questões, 6 delas objetivas e uma discursiva, como salientado no capítulo anterior, optou-se por trazer a questão sete para ser analisada juntamente com as respostas do segundo questionário, para fins de comparação da perspectiva anterior e posterior ao desenvolvimento da sequência didática por parte dos estudantes.

A primeira questão trazia a pergunta: “Você utiliza a *internet* com que frequência?”, que teve o intuito de verificar quantos dias na semana esse aluno acessa a grande rede, para assim delimitar o tempo para a realização de cada desafio na gamificação. Como base nas respostas dadas, chegou-se ao seguinte gráfico:

**Figura 5:** Questão 1



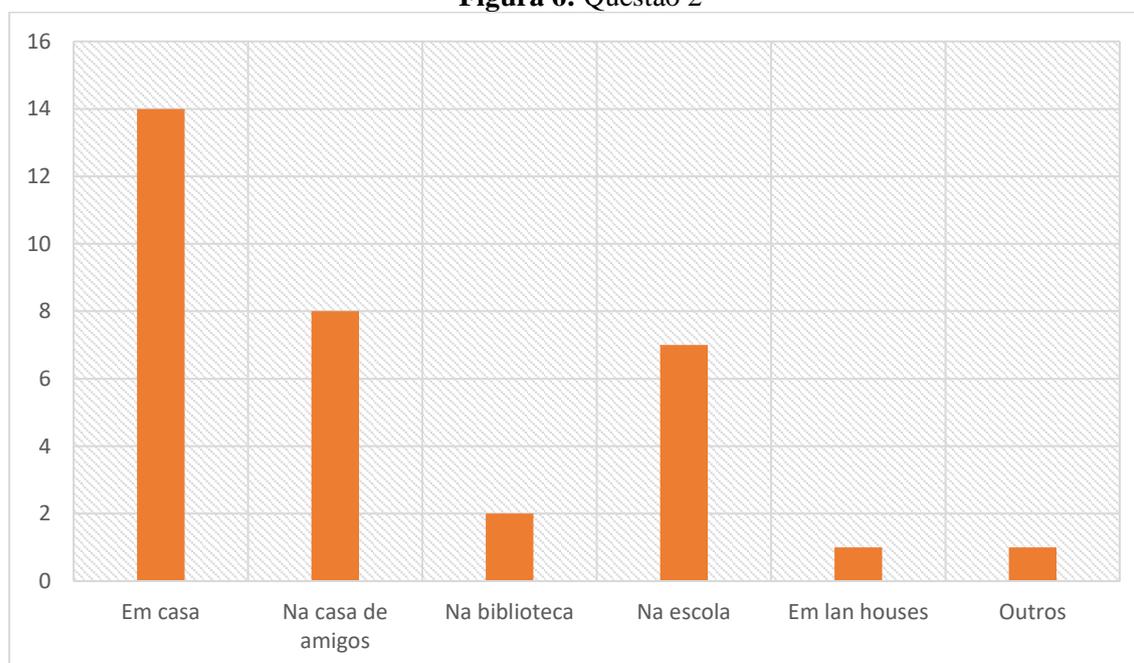
**Fonte:** Da autora

Através deste gráfico, foi possível constatar que a quase totalidade dos alunos têm acesso diário à *internet*. Todavia, como a intencionalidade desse estudo é promover maior inclusão, não se poderia propor desafios diários virtualmente, uma vez que um discente não poderia participar, já que alegou ter acesso somente de duas a três vezes por semana à grande rede. Pereira (2017, p. 15) destaca que “a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se

incluindo”. Obviamente, a inclusão que se deu nesse contexto específico foi parcial, uma vez que não se forneceu meios para que este estudante tivesse acesso diário à internet, tão somente, se adaptou o tempo para a realização das atividades para que houvesse a participação de todos.

A segunda questão trouxe a indagação: “Em que lugares você utiliza a *internet*?”. Tal pergunta se fez necessária para entender se esse estudante possui acesso em seu lar ou somente através de órgãos públicos ou privados na cidade, levando-se em consideração o grande número de alunos oriundos da zona rural do município. Com relação a isso, foi obtido o seguinte resultado:

**Figura 6:** Questão 2



**Fonte:** da autora

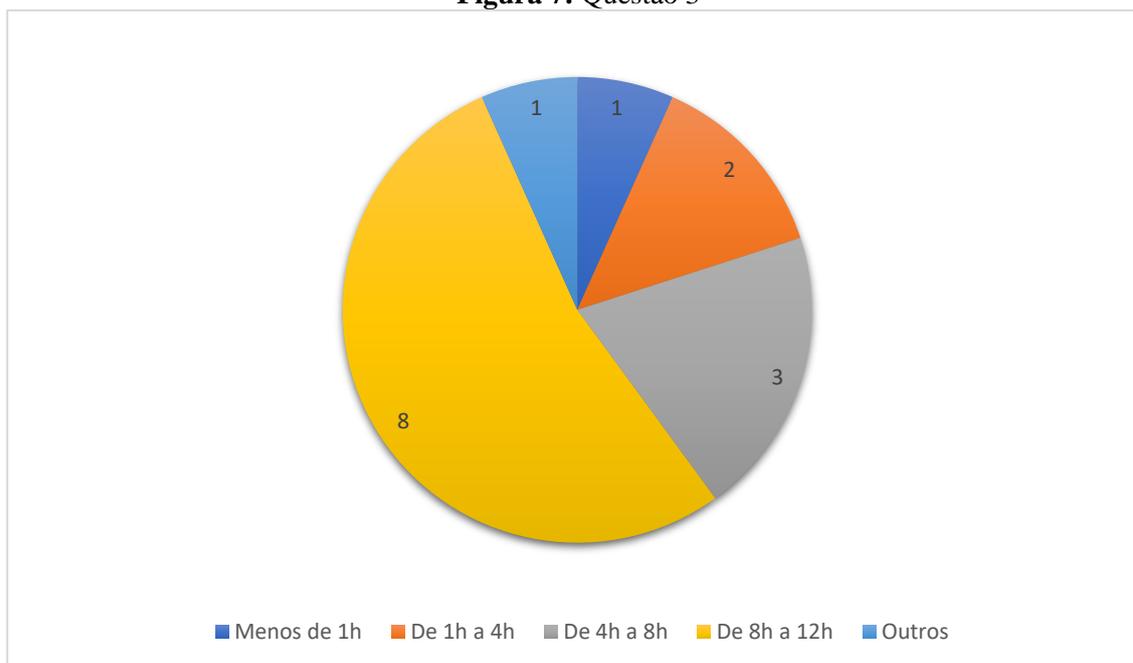
Este segundo gráfico demonstra que a maioria dos estudantes possui acesso à *internet* em suas residências, constando apenas um aluno que não o tem. Tal informação contraria dados nacionais que revelam que “as comunidades rurais em todo país notoriamente possuem sérias limitações de acesso à informação” (PEREIRA, 2017, p. 17), ao menos no contexto analisado o acesso à *internet* é bem disseminado. Além deste dado, é interessante notar que muitos também acessam às redes na casa de amigos e na escola.

Aqui cabe destacar, que a instituição de ensino possui uma rede *wifi* aberta para os alunos, porém a conexão é falha e é muito raro se conseguir logar, o que impossibilita um trabalho com acesso direto em sala de aula e justifica a necessidade de se buscar alternativas

para além dos muros escolares, o que corrobora com o que explica Pereira (2017, p. 21) ao afirmar que o “novo ambiente tecnológico tem importância fundamental para educação e para a formação, embora as escolas não estejam suficientemente equipadas e ligadas à internet”.

A terceira questão interroga: “Quantas horas por dia você utiliza a *internet*?”, que objetivou averiguar quanto tempo esses jovens dedicam ao meio virtual e perceber se este poderia ser uma extensão à atividade em sala de aula, tendo em vista que, estudantes passam, em média, diariamente, quatro horas na escola e, na disciplina de Língua Portuguesa, em específico, tem-se quatro aulas semanais de 50 minutos. Em contrapartida, quanto do restante do tempo, estão *online*? No gráfico a seguir, ilustra-se:

**Figura 7: Questão 3**



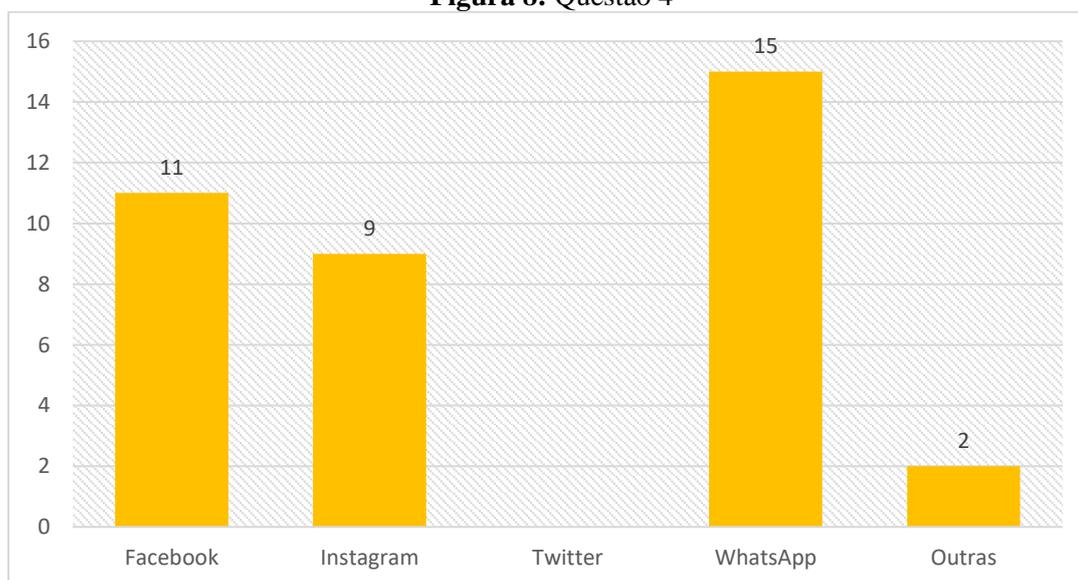
**Fonte:** Da autora

Em destaque na cor amarela e ocupando pouco mais da metade do gráfico, sobressalta o dado de que os estudantes, em grande parte, estão acessando a grande rede entre 8 e 12 horas diárias, o que choca ao se confrontar com o fato de que isso é praticamente metade do dia. Esse dado deixa claro que há um uso completamente desregulado da *internet*, que extrapola os limites do que é saudável, tendo em vista que é uma atividade sedentária.

Na quarta questão, como se pretendia utilizar as redes sociais como ponte entre o meio escolar e o meio virtual, se questionou “Quais redes sociais você mais usa?”. A figura

4, a seguir, mostrou que todos se utilizam do *WhatsApp*, rede social que permite diálogos por mensagem de texto, voz e vídeo, de forma privada ou em grupos, assim como o compartilhamento de mídias entre os contatos e postagem de *stories* (atualização de *status*), porém é mais restrito a quem possui o número de telefone dos participantes da rede; em segundo lugar ficou o *Facebook*, que além de permitir todas as funcionalidades listadas do *WhatsApp*, pode ser acessado mesmo que não se tenha salvo o contato das pessoas, pois permite postagens públicas e tem um *feed* que cataloga toda mídia anexada pelo usuário ou compartilhada e ainda permite marcação, feitura de enquetes e o contato com um perfil mais detalhado com informações sobre trabalho, estudos, lazer e fotografias e textos diversos; Em terceiro lugar, tem-se o *Instagram*, que mesmo possuindo funções semelhantes às do *Facebook*, ele é menos complexo e está mais voltado para *posts* de imagens e vídeos curtos. Como ilustrado a seguir:

**Figura 8:** Questão 4

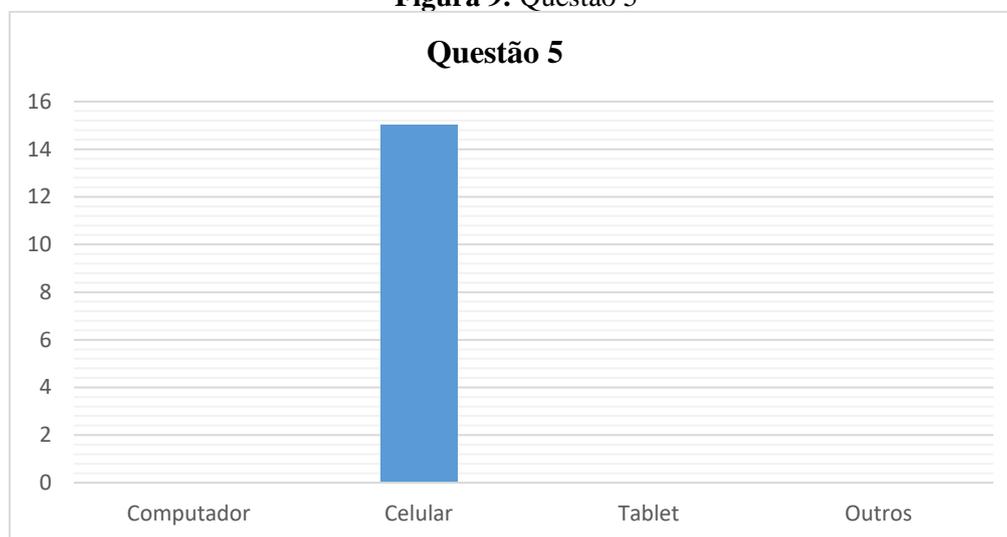


**Fonte:** Da autora

Curiosamente, nenhum estudante assinalou que faz uso do *Twitter*, rede social extremamente popular e com grande influência em pautas sociais e políticas, assim como um reduto de informações sobre atualidades. Na opção “Outras” somente um aluno citou o *Snapchat*, aplicativo para compartilhamento do cotidiano em pequenos vídeos e que é atrativo por sua variedade de filtros divertidos e outro citou o *Tiktok*, aplicativo de vídeos muito popular entre os adolescentes, principalmente, por suas dancinhas e direcionamento cômico.

A questão 5 indagou “Que suporte você utiliza para acessar as redes sociais?”. O intuito deste questionamento é perceber que aplicativos seriam mais viáveis para se produzir os gêneros propostos na sequência didática, em consonância com os suportes que os estudantes dispunham, e o gráfico é enfático ao mostrar que o suporte não somente mais utilizado, como único é o celular. Desse modo, todos os desafios realizados na gamificação foram adaptados para atender essa realidade do aluno. Já que somente possuem *smartphones*, seria incoerente que se exigisse que fosse de outra forma.

**Figura 9:** Questão 5



**Fonte:** Da autora

Este gráfico, numa concepção mais conservadora, mostraria que a exclusão digital é total entre os estudantes, uma vez que muitos estudiosos associam a palavra digital diretamente ao computador:

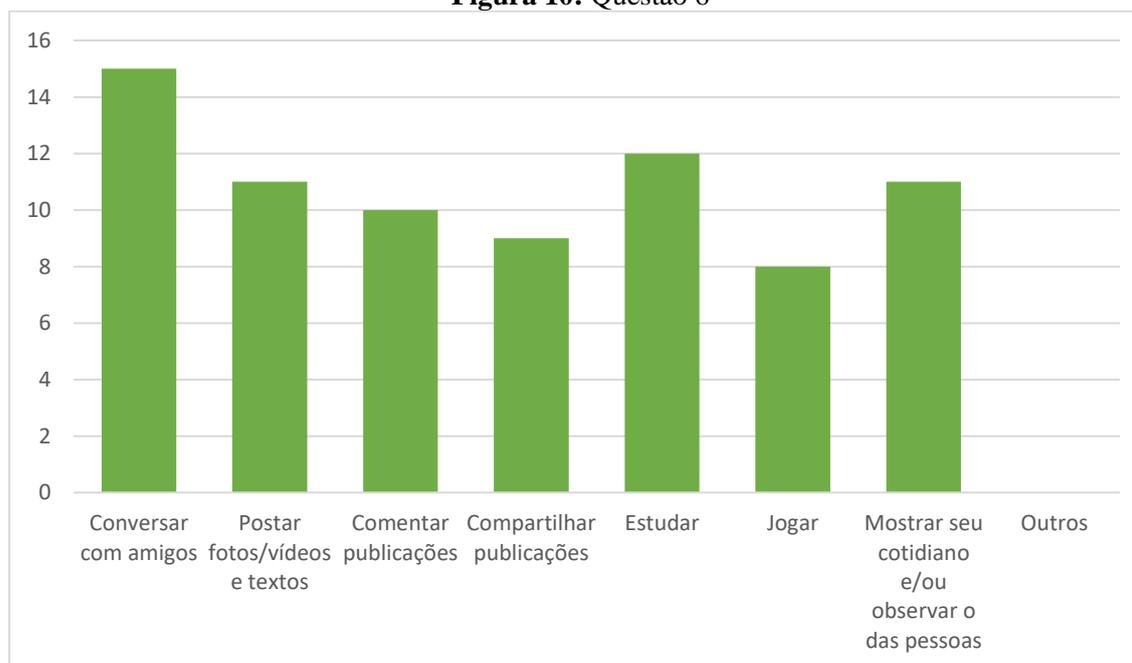
Essa associação é racional e verdadeira porque os computadores, em sua essência, trabalham as informações em forma de dígitos (números). Por isso a palavra *digital* está quase sempre associada a computador e significa, num sentido mais vasto, um modo de processar, transferir ou guardar informações (PEREIRA, 2017, p. 16).

Todavia, tal concepção já se mostra ultrapassada, tendo em vista que os *smartphones*, que são os celulares utilizados pela maioria das pessoas, são computadores de mão e permitem realizar todas essas ações atribuídas ao que é conceituado como digital no enunciado supracitado. Apesar disso, tal dado é revelador, pois demonstra que o desenvolvimento de alguns tipos de letramento digital é inacessível aos estudantes, que têm

a limitação do que o aparelho suporta em memória para a utilização de maiores recursos e, mesmo assim, as ferramentas de edição de texto, planilhas, por exemplo, não são tão práticas de se manusear em tal suporte.

Na questão 6 se perguntou “Você usa as redes sociais para quê?”, e na figura 6 é notório que os interesses são múltiplos: Ao passo que todos utilizam as redes sociais para conversar com amigos, o que mostra que são uma importante ferramenta de comunicação; uma porção grande utiliza para postar fotos, vídeos e textos, comentar publicações, compartilhar, mostrar o cotidiano, sendo assim uma importante forma de ser e estar no mundo. Como demonstra a figura seguinte:

**Figura 10:** Questão 6



**Fonte:** Da autora

É bem equilibrada esta questão do uso e chama a atenção dois dados, dentre as colunas, a que traz a legenda “Jogar”, que retrata, que pouco mais da metade dos estudantes tem a rede social como um meio para a realização dessa atividade e que demonstra que é algo muito presente no seu cotidiano, o que é de extrema relevância para este estudo, já que comprova que é algo de interesse desses jovens.

Outra coluna que chama a atenção é a do “Estudar”, na qual observa-se que 12 alunos responderam ser esse um dos objetivos da sua utilização das redes sociais, o que é

surpreendente, porque o esperado, quando se elaborou o questionário é que essa fosse a atividade de menor expressão no uso das redes sociais pelos alunos, uma vez que, de imediato, associa-se elas apenas ao entretenimento, isso evidencia que inclusive os estudantes já perceberam o potencial pedagógico desse meio. Como se sabe, as redes sociais permitem contatos com páginas com diversos assuntos, grupos para troca de ideias e está ligada à *internet* com a qual os alunos

[...] podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas as possibilidades (COSCARELLI, 2017, p. 28)

A *internet* é um meio riquíssimo e com possibilidades infinitas, como destaca a autora. E as redes sociais são esse meio de acesso ao meio digital de destaque entre os jovens, por isso, é tão importante explorá-la e extrair dela o potencial pedagógico como extensão escolar, mas com esse viço da novidade, da inserção de práticas que são promotoras de prazer para também construir conhecimento. Afinal, como afirma Almeida (2015), as fronteiras entre os espaços reais e virtuais estão se dissolvendo cada vez mais, de modo que a hibridização já é realidade e precisa ser notada e utilizada pelas escolas.

### **Sequência didática gamificada**

Neste tópico se analisa a vivência do desenvolvimento da sequência didática “Descolorindo o preconceito” (APÊNDICE B, p. 117). Como já assinalado, ela funcionou de forma híbrida, ou seja, mesclou momentos presenciais, com momentos remotos. Presencialmente, foram realizadas aulas expositivo-dialogadas com auxílio de material impresso (ANEXO I, p. 135), computador, slides, aparelho de som, quadro branco, pincel e os materiais escolares dos estudantes; que se deram em 12 encontros, compostos por duas aulas, cada uma com duração de 50 minutos e teve como objetivo refletir sobre o preconceito racial, a partir de uma perspectiva que dialoga com a história, arte, para compreender o lugar do negro na construção da cultura brasileira. Remotamente, foram utilizadas as redes sociais, *Facebook* e *Instagram*, para serem realizados desafios virtuais, que consistiam na produção de gêneros digitais, previamente trabalhados em sala de aula, para a circulação nas redes.

Tais produções foram feitas por intermédio de aplicativos, disponibilizados em versões para *smartphone* e computador, a fim de que os estudantes optassem pelo suporte que tivessem acesso. Como demonstrado no tópico anterior, o celular foi o meio que todos possuíam, assim, todos os desafios foram executados com auxílio desse aparelho.

No que se refere à língua portuguesa, o enfoque foi direcionado para o reconhecimento das características estruturais e funcionais de gêneros para a circulação digital como: nuvem de palavras, mapa mental, cartaz e campanha audiovisual; assim como, dentro da seara literária, em correlação com o tema, foi trabalhada a Literatura Marginal, com intuito de desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos e aperfeiçoar a competência de leitura e interpretação de textos literários e não literários, uma vez que foram utilizados, como auxiliares no processo gêneros diversos, como charges, artigos, filme, curta-metragem, poema, etc. Afinal, como destaca as OCEM (BRASIL, 2006) é importante promover o letramento multissemiótico, em que o estudante possa desenvolver seus conhecimentos de modo a obter autonomia e se pôr na sociedade como um cidadão. Em consonância com isso, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca que o estudo no Ensino Médio tem a função de promover uma participação plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens. Desse modo, “o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades, em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2006, p. 28).

A escolha por gamificar uma sequência didática, se deu pelo entendimento de que, como argumentam Boller e Kapp (2018), a gamificação é uma metodologia eficaz quando se quer manter o envolvimento de um sujeito seja com um conteúdo, seja com uma experiência, por um longo tempo. Por conseguinte, um plano de aula, que tem duração curta, de apenas um encontro, não atenderia de forma satisfatória os pré-requisitos para a realização de uma gamificação com os objetivos como os propostos por esta pesquisa e acabaria por comprometer os resultados pretendidos com o uso desse recurso.

Com isso em mente, a sequência didática foi iniciada com o encontro intitulado “Falando de preconceito”, que objetivou introduzir a temática que seria trabalhada dali em diante. Como primeira ação foi desenvolvida uma dinâmica grupal, intitulada de “Dinâmica dos rótulos”, que consistiu na afixação na testa de papéis nos quais estavam escritos adjetivos acompanhados de ações que deveriam ser realizadas pelos partícipes. A interação se deu de

forma imediata, os estudantes circularam pela sala e se divertiram com as reações que tinham que ter com as notas afixadas nas frentes dos colegas (ANEXO C, p. 128).

**Figura 11:** Dinâmica dos rótulos



**Fonte:** Anexo C, p. 128

Passado o momento de descontração, foi indagado aos educandos como se sentiram e se conseguiam deduzir, com base nas atitudes que os seus pares tiveram ao ler os papéis, o que estava exposto em sua face. Alguns conseguiram, outros não, mas a maioria disse se sentir desconfortável com uma pessoa agindo de uma forma que ela não compreendia o porquê, ao passo que, acharam divertido fazer o que estava escrito. A partir disso, o objetivo principal da dinâmica foi revelado com um momento de reflexão e conversa acerca dos rótulos que nos são atribuídos, socialmente, com base em aparências e impressões, o que serviu de mote para o encaminhamento do assunto preconceito.

[...] a dinâmica de grupo tem o condão de promover uma reprodução do mundo das relações, a realidade corpórea universal, vivida pelo indivíduo. Justamente por essa similitude com a realidade experimentada pelo sujeito da dinâmica, a atividade constitui-se em um poderoso agente de mudanças (SILVA, 2008, p. 84).

Nota-se, através da citação, que uso de dinâmicas grupais em sala de aula, para além do lúdico, visam uma maior integração dos participantes, o seu deslocar da passividade da carteira e maior exploração do espaço ao redor, assim como promove uma maior proximidade com os colegas e o professor, se bem conduzida e com objetivos claros e condizentes com o conteúdo que se está trabalhando ou se pretende trabalhar.

Após a realização da reflexão da dinâmica, foi feita uma apresentação em *slides* de alguns tipos de preconceitos existentes. A partir dessa discussão, foi informado aos alunos do enfoque que as próximas aulas teriam, assim como foi explanado com funcionaria a proposta gamificada e o uso de aplicativos e redes sociais. Nesse interim, os discentes foram

orientados a baixarem o aplicativo *Coggle* ou *miMind*, para ser utilizado no encontro posterior.

O momento da explicação acerca de como se dará toda a dinâmica de funcionamento da dinâmica da sequência e, principalmente da gamificação é de extrema importância, uma vez que deixa claro para o discente como tudo será feito e o que ele terá que fazer ou evitar para conquistar melhores pontuações com os desafios. Tal esclarecimento, logo de início, é defendido por Boller e Kapp (2018), que afirmam ser uma etapa crucial para o bom desenvolvimento de um jogo. Uma dinâmica clara, com regras bem delimitadas e simples ajuda no processo de engajamento que se pretende quando se usa aspectos de jogos com fins de aprendizagem.

O segundo encontro, também como subtema “Falando de preconceito”, deu continuidade ao que foi discutido na aula anterior, mas com o acréscimo de um tutorial para o uso dos aplicativos de feitura de mapas mentais, que teve a solicitação de download feita na aula anterior. Desse modo se procedeu na explicação dos usos e possibilidades do aplicativo *Coggle* (menos baixado pelos alunos) e do *miMind* (considerado pelos estudantes de maior facilidade no manuseio). Em concomitância com o uso do aplicativo, foi destacada a estrutura e funcionalidade do mapa mental, que já era um gênero utilizado pelos estudantes em seus resumos nos estudos de várias disciplinas, não oferecendo dificuldades quanto à sua execução. Concluídos os tutoriais e explanação acerca do gênero proposto, os alunos foram orientados acerca de como funcionaria o primeiro desafio da gamificação: confeccionar com auxílio de um dos aplicativos estudados, um mapa conceitual com os tipos de preconceitos visto no encontro anterior e compartilhá-lo nas redes sociais, juntamente com um pequeno texto refletindo sobre o tema e assinalado com a *hashtag* #1DcontraOpreconceito, com prazo de cinco dias para ser realizado. Cabe ressaltar que foi esclarecida a função da *hashtag* como *link* para a todas as postagens demarcadas com ela.

Tal cuidado com o esclarecimento de alguns termos de uso virtual é necessário, pois, muitas vezes, as pessoas se utilizam de recursos de forma aleatória, por pura cópia ou repetição de comportamentos alheios sem o devido conhecimento da funcionalidade do recurso. Essa constatação se deu em função da declaração de muitos estudantes de que usavam a *hashtag* apenas como forma de sublinhar as palavras para dar maior destaque e ignoravam por completo que ela ligava todas as postagens que a utilizava.

Os documentos oficiais de ensino destacam a expressa necessidade que se tem nos dias atuais do domínio do que intitulam como “mundo digital”, que envolve:

[...] aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação (BRASIL, 2018, p. 474).

Com isso em mente, os desafios de gamificação feitos pelos estudantes por intermédio desta produção de gêneros de circulação digital, objetivam promover essa inserção desses jovens nesse mundo e possibilitar sua interação nele de forma significativa.

Quanto ao desafio, em si, em termos de gamificação, a pontuação foi definida em até 100 pontos, com decréscimos de 10 a cada orientação não respeitada: como o não uso do aplicativo, a não feitura do texto acompanhando a postagem ou sua má escrita, a não organização do mapa mental ou as ideias mal colocadas nele e a não utilização da *hashtag*. Estas orientações foram formuladas para os cinco desafios que foram realizados de forma individual. O desafio final, feito de forma colaborativa, teve uma pontuação maior, somando 400 pontos para a equipe que conseguisse angariar em um período de 24h o maior número de compartilhamentos no *post* feito com o vídeo produzido, o segundo lugar ficaria com 380 e o terceiro com 350 pontos.

Tais regras estão embasadas no que estipulam Boller e Kapp (2018) para o sucesso do uso de aspectos de jogo em ambientes de aprendizagem. Os estudiosos orientam que se acrescente variedade ao placar para que não se tenha muitos resultados semelhantes, as diretrizes acima citadas permitem que todos possam aprender sobre o conteúdo, mas que somente os mais atentos e cuidadosos obtenham as maiores pontuações. De modo, que para além da competição estabelecida de quem ficaria no topo do *ranking*, os estudantes se concentraram na aquisição do conhecimento, pois é através dele que realizariam um bom desafio e alcançariam a pontuação, assim sendo, o maior adversário, acaba sendo ele mesmo.

O terceiro encontro se desenvolveu em torno do subtema “Problema social”, que buscou refletir sobre a construção social do preconceito racial e sua normalização na sociedade. Para motivar a discussão foi utilizada a música “*Problema Social*”, de Seu Jorge, a qual os alunos, posteriormente, disseram não conhecer. Ao mesmo tempo da audição da

canção, foi disponibilizado para os educandos a letra impressa para que acompanhassem e pudessem discorrer sobre a leitura, que partindo da perspectiva da BNCC:

[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

A música, assim é um importante recurso didático, para também auxiliar na formação leitora. Seguindo as ações da sequência, após a escuta, repetição e reflexão sobre a canção, foi discutida sua letra e essa ideia do que seria um problema social, buscando “analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética” (BRASIL, 2018, p. 209).

Em consonância com o que foi ouvido e discutido, a partir da faixa musical, a turma foi dividida em cinco grupos, para os quais foram distribuídos 5 textos do gênero charge, uma para cada, com o intuito de que os discentes percebessem a associação da linguagem verbal e não-verbal para a construção do sentido textual. Os estudantes leram, releam, compartilharam com os colegas do grupo as impressões e produziram um comentário que foi socializado com o restante da turma. Os documentos oficiais destacam que é relevante a análise de textos de opinião, dos quais a charge faz parte, “e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos” (BRASIL, 2018, p. 177).

Após a leitura, análise e compartilhamento acerca da charge, seu conteúdo e como sua estrutura contribui com a mensagem que ela quer transmitir, foi assistido o curta metragem “*O preconceito cega*”, que promoveu a reflexão sobre o estereótipo criado socialmente sobre os negros e permitiu “analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.” (BRASIL, 2018, p. 207). É indicado e faz-se necessário a utilização dessa diversidade de formas de se tratar um mesmo tema através de mídias diversas para que não se banalize nenhum recurso por sua utilização indiscriminada. Além do mais, há diferentes estudantes na sala de aula, que aprendem de diferentes maneiras, com diferentes estímulos, então quanto

mais variedade puder ser disponibilizada, melhor. É, inclusive, indicação pedagógica dos documentos que regem a educação brasileira:

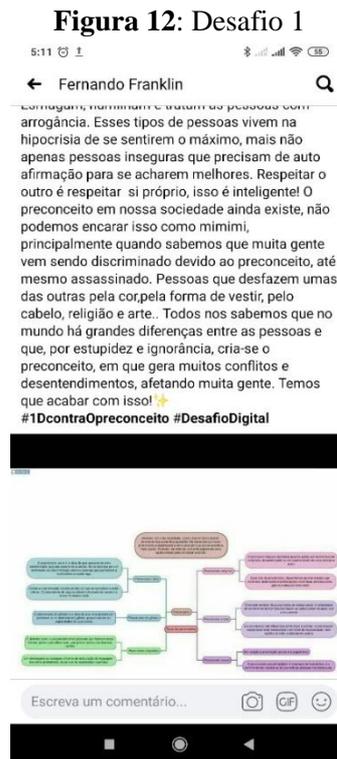
Diversificar o tipo de recurso de apoio: apresentações multissemióticas com uso de slides, apresentações não lineares, apresentações só com uso de imagens (com número e tempo de exposição determinados), apresentações que contem com o uso de vários tipos de imagens, animações, áudios e vídeos (de autoria própria e de terceiros) etc. (BRASIL, 2018, p. 509).

Após o vídeo e em associação com a temática exposta nele, foi em conjunto o artigo de opinião “*O negro na sociedade brasileira*” de Adriano Santos, que trouxe dados sobre as situações que a negritude enfrenta no cotidiano brasileiro. Muito do que foi exposto chocou até certo ponto os alunos, que desconheciam alguns dados trabalhados. Encadeado a isso, foram expostas, lidas e contextualizadas, expressões muito populares que são usadas no cotidiano, que tem conotação racista.

Muitas expressões como “criado-mudo”, “feito nas coxas”, “não sou suas negas” têm origem ou inspiração no período de escravidão ao qual estiveram submetidos os africanos traficados para o Brasil por quase três séculos e meio. Segundo Gomes (2019), o Brasil foi o maior território escravagista do hemisfério sul e o último da América a abolir o cativo. E, atualmente, mesmo sendo dos países com o maior número de pessoas pretas e pardas fora da África, ainda carrega um profundo preconceito racial. O autor justifica tal comportamento como herança de pensamentos que consideravam o negro como inferior, o que promoveu inclusive políticas de branqueamento da população, como a vinda de europeus para o Brasil.

Antes da proposição do desafio seguinte, foi exposto para os estudantes o *ranking*, constando a pontuação de cada um e foram esclarecidas algumas dúvidas remanescentes sobre como funcionaria a gamificação. Esse momento de expor de forma nítida cada um dos elementos que são considerados para a pontuação do jogo é essencial, segundo Boller e Kapp (2018), pois oportunizam que os discentes possam se autorregular, avaliar e melhorar. Afinal, regras simples e claras são importantes aspectos para um recurso que pretende contribuir com a aprendizagem, pois o estudante não vai se concentrar em aprender como “jogar” e vai se concentrar no conteúdo. Ainda mais quando o objetivo instrucional está intrinsecamente ligado às regras, fazendo com que uma boa pontuação seja adquirida por intermédio de um bom domínio do conteúdo estudado. No primeiro desafio, com as regras claras e simples, os resultados alcançados foram ótimos. Os estudantes conseguiram explorar bem o aplicativo e

organizar o gênero mapa mental de forma satisfatória, obedecendo a estrutura e com bom domínio do conteúdo, além da preocupação com a estética para que fosse agradável e chamativo nas redes sociais, em que a parte visual tem grande relevância, como pode-se observar na figura 12, a seguir:



**Fonte:** Anexo A, p. 124

A imagem em *print*, de uma das postagens dos estudantes, mostra a realização do trabalho e a boa execução das regras. O texto abordando a questão do preconceito, livremente escrito pelo discente, expõe sua subjetividade quanto ao tema, seguido das hashtags, que permitem fazer um link entre todas as postagens que a utilizam e, finalmente, a imagem contendo o mapa mental, feito com o auxílio do aplicativo *miMind*. Nota-se que o aluno dominou bem o aplicativo, proporcionando, visualmente, algo agradável e quanto ao conteúdo, vê-se que ele teve a preocupação de dividir bem os tópicos e resumir-los para que os leitores da rede social que lessem, pudessem ter uma melhor compreensão.

Todos esses detalhes foram discutidos com os alunos em sala de aula, na qual tiveram a orientação e exemplificação de como produzir o gênero e realizar a postagem. Assim como, via WhatsApp, os estudantes também apresentaram suas dúvidas e andamento da produção até sua disponibilização nas redes. Essa dificuldade de compreensão acerca dos horários a serem cumpridos é uma das dificuldades do trabalho híbrido, pois se o professor se propõe a

acompanhar os alunos fora do horário de aula presencial, muitas vezes, há o errôneo entendimento de que se está disponível a qualquer horário. Neste sentido, foram feitos ajustes quanto aos dias e, principalmente, horários que se podia contatar a professora. Mesmo assim, é um trabalho que demanda muito mais tempo e dedicação do que a aula realizada de forma tradicional e somente presencial.

Após tratar das questões relativas ao primeiro desafio e expor o *ranking*, tendo em mente a discussão realizada na aula sobre expressões racistas, seus usos e explanação do porquê de não serem mais adequadas, tampouco aceitáveis na atualidade, foi proposto o segundo desafio da sequência gamificada. Para tanto, foram apresentados aos estudantes os aplicativo *Wordart*, que é manuseado por intermédio do computador e o *Wordcloud*, que é baixado, através da *Play Store* e pode ser utilizado no aparelho celular. Este último foi explanado em forma de tutorial, tendo em vista que nenhum estudante possuía computador e, portanto, só teriam acesso ao aplicativo no celular. Os aplicativos assinalados são direcionados para a feitura de nuvens de palavras. O desafio semanal proposto, a partir disso, foi a confecção de nuvens de palavras que contivessem as expressões estudadas em sala de aula. Como modo de possibilitar acesso ao conhecimento produzido na escola para quem está fora de seus muros. A nuvem de palavras, juntamente com um texto descritivo e de conscientização acerca dos termos, foram compartilhados nas redes sociais em conjunto com a *hashtag* #1DContraoRacismo. O prazo estipulado também foi de 5 dias.

O compartilhamento desse tipo de conteúdo colabora para a disseminação de informações que, muitas vezes, ficam restritas ao ambiente escolar ou a nichos que abordam certas temáticas. A informação e o conhecimento não devem ser limitados, quando podem ser expandidos. A BNCC, ao listar o conjunto de habilidades que os estudantes do Ensino Médio têm que desenvolver durante sua jornada escolar, propõe que, ao finalizar essa etapa de estudos, os discentes possam “atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 521). Desse modo, a escola tem que ofertar meios que possibilitem ao corpo estudantil oportunidades para que possam desenvolver essa habilidade e terem lucidez e criticidade na lida com essas ferramentas que emergem com ares de urgência na contemporaneidade.

O quarto encontro, se concentrou no subtema “Cinema contra o preconceito”, e possibilitou uma sessão de cinema em sala de aula com o filme “*Histórias cruzadas*” em

parceria com a disciplina de história. O filme narra a história de empregadas domésticas nos Estados Unidos, quando a segregação racial ainda era legalizada no país, assim explora a questão do racismo institucionalizado, que foi explanada pelo professor de história da escola antes da sessão iniciar como forma de motivar e nortear o olhar do aluno para aspectos que seriam apresentados na obra. E, embora o filme não trate de uma realidade brasileira, aborda questões ainda muito vívidas nos dias atuais no Brasil e no mundo.

Por isso, a importância da interdisciplinaridade e de não se pensar no conhecimento estratificado. A partir das questões levantadas pelo professor de história, os estudantes tiveram aguçaram os sentidos para detalhes que, talvez passassem despercebidos se não tivessem sido inseridos no contexto retratado. Por isso, a BNCC é enfática ao postular que se tem que “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 16), pois tal postura é extremamente eficiente para a construção do conhecimento do aluno.

Por meio desta imersão na arte do audiovisual, os estudantes puderam conhecer uma narrativa que se conectou com o que estava estudando e possibilitou uma fruição, a partir da linguagem visual. Eles ficaram emocionados, enredados pela história e compartilharam diversas experiências, de pessoas próximas, conhecidas, que passaram por situações semelhantes às retratadas. A Base argumenta que o campo artístico-literário busca “a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral”, para que haja continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição, que é elemento de suma importância. Assim, ao se planejar uma aula com uso de um filme, tem que se pensar no que se pode discutir a partir dele, um roteiro de direcionamentos torna muito mais eficiente o trabalho com esse recurso.

O quinto encontro, também numa perspectiva interdisciplinar, mas dessa vez conduzida somente pela própria professora de língua portuguesa, se debruçou sob o subtema “Negritude às margens” e partiu da retomada da discussão sobre o filme da aula anterior, fazendo uma correlação com a realidade atual do Brasil. A partir disso, fez-se um retrospecto na história e por intermédio da charge “Não existe racismo no Brasil”, discutiu-se a questão da abolição. Em consonância com a charge, foi introduzido, por meio de um artigo, o contexto histórico da ancestralidade africana. Ligado a isso, leu-se um texto que mostra a



O manuseio dos aplicativos se mostrou, a partir da avaliação feita pela professora satisfatória, os recursos foram bem explorados, o uso da *hashtag* respeitado e os textos que acompanharam as postagens cumpriram a função de informar sobre o conteúdo exibido, embora alguns erros gramaticais e coesivos ainda fossem observados, o que resultou em perda de pontuação, uma vez que os desafios são simples, porém tem como regra a boa execução. É válido ressaltar que a perda de alguns pontos por erros de execução, ao invés de desmotivar, que é um risco que ocorra, serviu para motivar. Os estudantes lamentavam os erros e se prometiam melhorar no próximo desafio, “tomar” o lugar do outro no ranking e, inclusive, demonstravam ansiedade ao perguntar quando seria o próximo, demonstrando a eficácia do engajamento, peça chave para a gamificação, segundo Boller e Kapp (2018), Alves (2015), Burke (2015), dentre outros autores.

O sexto encontro, ainda com o subtema “negritude às margens”, foi iniciado com a música “Eu só quero é ser feliz”, do grupo Rap Brasil, que serviu como motivação para a discussão sobre a situação das pessoas na favela. Após isso, houve a leitura do artigo “Negros são maioria”, de Cláudia Vitalino, que expõe o porquê da maioria da população da favela ser composta por pessoas negras. Para finalizar, leu-se o poema “Favela”, de Marcelo Alves, que traz uma reflexão acerca da figura do negro correlacionando-a com a favela.

O poema é sempre um gênero que chama a atenção do estudante, por sua concisão e diversas possibilidades de interpretação, mesmo sendo curto, em função disso dentre tantos gêneros que foram selecionados para a sequência não se poderia deixar de possibilitar aos estudantes a fruição desse tipo de texto. Afinal, o trabalho literário com diversidade de gêneros permite:

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018, p. 525).

Essa variedade é riquíssima, em termos de fruição, aprendizagem e note-se que o poema estudado contempla tanto essa questão de inserção de uma manifestação textual a mais, com também é um texto da literatura marginal, que traz como temática a periferia.

A partir das reflexões feitas nos encontros anteriores e neste foi proposto o terceiro desafio: produção de enquetes nos *stories* do *Instagram* ou *Facebook*, com intuito de

perceber o que as pessoas achavam sobre a questão do racismo no Brasil, com a *hashtag* #1Ddesafio3. Os estudantes também foram incumbidos de baixar na *Playstore* o aplicativo *Canva*, que possui diversos *templates*, que auxiliam na produção de gêneros midiáticos para uso na aula posterior.

Tal uso das ferramentas disponibilizadas pelas redes sociais, teve intuito de promover uma utilização mais consciente de algo do cotidiano do jovem, que, muitas vezes, as manuseia apenas para o entretenimento, sem uma imersão mais profunda na chamada cultura digital que:

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 474).

Segundo o documento, os jovens estão inseridos nas culturas digitais de modo inegável. São partícipes ativos e precisam ser também críticos, conscientes e produtores de conteúdos e não apenas replicadores, por isso a importância de se promover atividades que o levem a explorar outros âmbitos do que está tão intrinsecamente ligado ao seu cotidiano.

No sétimo encontro, que contou com subtemática “ancestralidade”, foi exibido um vídeo de uma declamação do poema “gritaram-me negra”. Poema belíssimo, que narra o movimento de reconhecimento e aceitação da identidade negra por parte de uma mulher, em uma performance de teatralizada, potente e dançante, a partir de elementos da cultura africana. Tal apresentação foi o mote da aula para a imersão, através de slides dos aspectos culturais dos povos da África. Continente que, muitas vezes, é tratado como uma massa homogênea, mas que tem uma diversidade exuberante.

Finalizadas as discussões propostas para a aula, o tão aguardado *ranking* foi atualizado com os pontos ganhos no desafio 3. As enquetes propostas no desafio foram realizadas, em sua maioria, no Instagram, com o uso das ferramentas disponíveis na própria rede social, que deixa no ar as questões por 24h, pois este é o tempo de duração do Stories. A pessoa que responde, já tem acesso automático à opção que está na frente, como se tratavam, em alguns casos, de questões com conteúdo, alguns estudantes, após o período de

24h se preocuparam em explicar o contexto da pergunta e sua resposta. Outros se limitaram a utilizar questões genéricas, de opinião pessoal, para melhor se adequar ao gênero enquete, houve ainda quem se utilizou de outras ferramentas, como as perguntas com questões objetivas, que já assinalam, de forma automática, para o respondente a resposta correta. Na figura, a seguir, ilustra-se uma das produções de enquete feita por uma aluna.

**Figura 14:** Desafio 3



**Fonte:** Anexo A, p. 125

Como se percebe, na imagem do print de uma das postagens de uma aluna, os estudantes tiveram o cuidado de buscar imagens para ilustrar as questões e pesquisar mais sobre os assuntos discutidos em sala de aula, com intuito de fazerem enquetes interessantes para os seguidores das redes sociais. Como assinalado anteriormente, alguns ainda tiveram o cuidado de repostar as respostas da enquete com a explicação sobre o conteúdo, neste *print*, a estudante limitou-se a postar o resultado, após as 24h. E, ainda, neste momento de devolutiva e exposição do *ranking*, no qual também se fala sobre o desafio e as dificuldades ou facilidades de realiza-lo, os estudantes relataram que receberam mensagens de pessoas enfatizando a importância daquele tema e que não sabiam algumas informações dadas nas enquetes. Esse *feedback* foi motivador para os alunos, que viram a relevância da temática e da responsabilidade que é postar algo nas redes sociais.

Após a discussão de como foi a realização do desafio, foi interessante notar o quanto as pontuações se aproximavam, uma vez que a dedicação que os estudantes demonstraram resultou em trabalhos de boa qualidade o que tornou a disputa ainda mais acirrada e o engajamento mais eficiente e notório. O elemento recompensa, descrito por Boller e Kapp (2018) como um dos aspectos que promovem um enorme engajamento, mostrou-se eficaz, uma vez que o placar é o uso de recompensas, representadas pelas pontuações, pela boa

execução do trabalho. A sensação de ser recompensado pelo esforço imprimido na feitura de uma atividade e ver isso materializado em um placar, serve como motivador, intrínseco e extrínseco.

Concluída a exibição do *ranking*, deu-se continuidade ao tema da aula, e tendo em vista as discussões sobre os elementos da cultura africana, os estudantes foram desafiados a disseminar o que foi aprendido na aula. No desafio 4 foi proposto que, por intermédio de um cartaz, produzido no aplicativo *Canva*, contassem curiosidades sobre o continente, com a *hashtag* #1DconsciênciaNegra. O prazo estipulado foi de cinco dias.

A discussão sobre e o entendimento da cultura, é o entendimento da identidade de um povo, a BNCC aborda com uma competência geral, ou seja, que permeia todas as áreas do conhecimento, a valorização e utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 8), assim como propõe também que se tenha a fruição de diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, além de participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Também é abordado no documento a questão da obrigação legal (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/2008) que se tem, atualmente, de se abordar questões relativas à África sem ficar restrito ao processo de escravidão dos povos:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Tais abordagens permitem conhecer o continente para além do estereótipo da extrema pobreza e explorar suas riquezas humanas e culturais, assim como perceber os diversos traços que a cultura brasileira carrega de herança da africana.

O oitavo encontro destacou o subtema “negritude e favela” e objetivou propiciar aos estudantes uma experiência de leitura através da imersão na escrita potente de Carolina Maria de Jesus, por intermédio de uma de suas obras mais conhecidas e impactantes: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*”. Assim, foi organizada uma roda de leitura, na qual foram distribuídos exemplares do livro. Por se tratar de um texto composto de relatos em formato de diário, com narrações curtas e alguns cortes temporais, não se fazia necessária a leitura completa e linear em sala de aula, o que também foi um fator positivo, pois possibilitou que no tempo limitado que se dispunha, se pudesse mergulhar em profundidades pouco exploradas quando se trata da fruição de uma obra literária no espaço escolar.

Dado o exposto, iniciou-se com uma leitura silenciosa e individual, em seguida, a turma foi dividida em grupos e cada um ficou responsável pela leitura e reflexão de um determinado trecho do livro à sua escolha em uma roda de leitura. Momento considerado de suma importância pelos documentos oficiais que ressaltam a relevância de se “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas[...]” (BRASIL, 2018, p. 157). Foi um momento de criticidade, emoção, em que os estudantes se mostraram atentos, curiosos e comovidos com o que puderam experimentar. No momento da leitura e exposição oral acerca do que haviam lido, os discentes enfocaram cada um uma parte específica, expuseram suas subjetividades, sua criticidade com relação à sociedade, de modo muito particular, com vieses distintos, afinal,

[...] o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. [...] Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual (BRASIL, 2006, p. 60).

As OCEM (BRASIL, 2018) delimitam bem a importância de se reservar um momento individual, íntimo, do leitor com o texto para que as conexões partam não de estímulos

externos, visões de outros sobre o que se é lido, mas que se possa dialogar, a partir das próprias particularidades com o texto, o que quando alcança o coletivo é muito mais rico e menos engessado pelas expectativas e inseguranças de estar interpretando certo ou errado.

O nono encontro, abordou como subtema “literatura marginal e periférica”, o qual foi iniciado, a partir da escuta da música “*Minha Alma*”, de O Rappa, que se revelou bastante conhecida pelos estudantes, mas que confessaram jamais ter prestado a devida atenção no que era dito na letra, que foi disponibilizada para que acompanhassem o áudio. Por intermédio da canção se refletiu sobre a sociedade atual, sobre essas vozes que emergem com críticas ao estado atual das coisas e principalmente, em como vozes consideradas marginais são pouco ouvidas ou restritas a determinados nichos, como aconteceu por muito tempo com ritmos com o Rap.

À reflexão da música juntou-se as impressões que os estudantes tiveram da obra de Carolina Maria de Jesus, com sua escrita que deu voz a uma realidade que tão pouco aparece na literatura canônica e por esta razão foi selecionada para ser o contato inicial dos estudantes com a Literatura Marginal. Partindo desse mote, primeiramente, se discutiu a Poesia Marginal, que foi um movimento literário surgido na década de 1970, que mesmo não sendo composto por pessoas marginalizadas socialmente, questionavam a literatura canônica e propunha, através da Geração mimeógrafo uma literatura mais acessível.

Cabe ressaltar que tal informação se fez necessário, pois ao se deparar com o termo Literatura Marginal em pesquisas virtuais, o primeiro tópico que aparece trata exatamente deste movimento, o privilegiando em detrimento dos movimentos atuais, que são mais engajados com social e traduzem literariamente, através de vozes dissonantes, assuntos pouco tratados e até desconhecidos, como a vida em uma comunidade de uma grande cidade, como no caso da obra ‘Quarto de despejo’. Como também, corrobora com o que postula a BNCC, ao explicar que os estudantes devem:

[...] entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações (BRASIL, 2018, p. 496).

Através de *slides* foram expostas todas essas questões e logo após, foi discutida a literatura marginal de origem periférica e alguns dos seus respectivos autores. Os estudantes desconheciam completamente cada um dos nomes citados, embora algumas de suas obras, como *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, tenha sido reconhecida pela adaptação feita em forma de registro cinematográfico.

Concluídas as explanações, o *ranking* com o quarto desafio (ANEXO A, p.125) foi exibido e alguns alunos acabaram ficando com pontuações menores, pela não completude do desafio. Tal reviravolta, provocou uma suave alteração nas posições e empenhou ainda mais os estudantes para se recuperarem no placar. Esse é um fator importante na gamificação, segundo Alves (2015), os desafios têm que ser fáceis e claros, mas tem que gradualmente irem exigindo mais, para que não provoque o desinteresse dos jogadores. Vejamos a execução do quarto desafio de uma das estudantes:

**Figura 15: Desafio 4**



**Fonte:** Anexo A, p. 125

Com dito anteriormente, o desafio propôs que os estudantes dominassem o aplicativo Canva. Para tanto, foram feitos tutoriais, demonstrando como manusear a ferramenta e foi feito o acompanhamento dos discentes pelo *WhatsApp* que não tiveram facilidade com o seu

uso, o que propiciou que todos conseguissem utilizar o aplicativo de forma satisfatória e desenvolver trabalhos com qualidade, obviamente, de forma amadora. Foi pedido no desafio que o texto, ao invés de ficar na legenda, fosse anexado à imagem, para isso, além de *upload* de imagens para compor o cartaz, os alunos tiveram que fazer uso da caixa de texto do Canva, o que exigiu ainda mais de suas habilidades de edição. A complexidade maior da ferramenta possibilitou uma grande diferença nos trabalhos, o que interferiu no ranking e, por consequência, na motivação dentro da gamificação.

Exposto o *ranking*, o quinto desafio semanal foi baseado na ideia de disseminar o conhecimento acerca dos escritores da literatura marginal periférica, uma vez que, como previsto, os estudantes não conheciam essa representação literária. Assim, mais uma vez, com auxílio do aplicativo *Canva*, os estudantes foram orientados a fazer a postagem de um cartaz com um texto de algum dos autores estudados, assim como com uma pequena biografia, acompanhado da *hashtag* #1DLiteraturaMarginal. O tempo estipulado foi de cinco dias.

A metodologia exposta, se apresenta em consonância com o que a Base Nacional Comum Curricular expõe ao descrever a importância de se engajar o estudante/leitor:

Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica. A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética (BRASIL, 2018, p. 523).

O ensino de literatura, então, não se prende ao decorar de escolas literárias, autores e obras, ou mesmo do texto em si, é necessário engajar o aluno, tentar promover o movimento pelo qual o estudante busque a literatura e não apenas se apresente trechos pré-selecionados a eles. Como também é importante não se deter apenas nos clássicos e fornecer uma maior

variedade, o que pode, inclusive, facilitar um posterior contato com textos de maior complexidade estilística. Como defende a BNCC, ao afirmar que:

[...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (BRASIL, 2018, p. 157).

Uma formação plural e significativa, dado o exposto, só é possível se são fornecidas ferramentas para tal empreendimento. Para se compreender, aceitar e conviver com o diverso é necessário conhecer, discutir e elaborar acerca das realidades existentes.

Ao chegar ao décimo encontro, foi trazido à luz a subtemática “somos contra o preconceito”, que serviu de mote para a proposição do último desafio aos educandos. O encontro foi dedicado à idealização de como se daria a realização deste último momento desafiador, afinal o desafio final consistiu na feitura de uma campanha audiovisual contra o preconceito racial, para ser exposta nas redes sociais. O que exige um planejamento, a facção de um roteiro, a divisão de como cada um dos integrantes vai colaborar com a equipe, já que foi uma atividade realizada em grupo. Essas competências e habilidades são assinaladas, dentre outras, para que os jovens dominem no Ensino Médio:

Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 509).

A autoria e o trabalho coletivo são enfatizados pelos documentos oficiais na produção de variados gêneros, dentre os quais o vídeo está inserido. Para a edição dos trabalhos foram sugeridos os editores de vídeo *Movie maker*, disponível para computador, e *VivaVídeo*, disponível para celular, assim como se deixou aberto para que os estudantes utilizassem outros que se sentissem mais confortáveis, tendo em vista que muitos se utilizavam de ferramentas de edição. Todo o encontro foi dedicado a esse planejamento e à orientação acerca das produções audiovisuais. Ao final da aula, foi estipulado o prazo de uma semana para a finalização do material e sua exibição em sala de aula.

O uso de *softwares*, tais quais os assinalados assim como outros, é também listado como habilidade de relevância nos documentos oficiais. É enfatizada a importância do domínio de *softwares* de edição de:

[...] textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (BRASIL, 2018, p. 509).

Passada uma semana desde as orientações e início do planejamento e produção da campanha audiovisual contra o preconceito, chegou-se ao décimo primeiro encontro, que se situou dentro do subtema “Somos contra o preconceito”. Primeiramente, os discentes fizeram apresentações orais de como se deu o processo de idealização e produção de seus vídeos, assim como qual era o objetivo que queria alcançar, a partir do que que produziram. Imediatamente após esta exposição dos detalhes dos bastidores, foram exibidas as produções, sob o olhar atento de produtores e colegas.

É impressionante como, atualmente, a tecnologia permite, mesmo com recursos exíguos se fazer boas produções, a partir de recursos disponibilizados gratuitamente, como destaca a BNCC: “As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*” (BRASIL, 2018, p. 68).

Todos os vídeos (ANEXO B, p.127) ficaram bem produzidos, diante da realidade dos alunos, obviamente e foram bem recepcionados pelos colegas. Após isso, foram elencadas sugestões pontuais para cada vídeo e dado um prazo para o envio, no mesmo dia, para a postagem por parte da professora de forma igual nas redes sociais. Assim, foram dadas expostas as regras de como funcionaria o último desafio digital: que consistiu numa pontuação maior para o vídeo que conseguisse maior número de compartilhamentos. Todos os vídeos foram postados no mesmo horário, com as marcações dos membros do grupo e a *hashtag* #TodosContraoRacismo e às 12h do dia seguinte foram tirados *prints* das postagens para se constatar o vencedor.

O *ranking* não foi atualizado com o resultado do quinto desafio, posto que, para manter o suspense e motivar ainda mais os estudantes a se empenharem no desafio final, foi

decidido por não se divulgar a pontuação desse penúltimo desafio. Todavia, como convencionou-se fazer nos encontros, houve a discussão acerca de como foi para os estudantes lidar com os aplicativos, com a interação do público, com o conteúdo. Esse momento de troca de experiências, tornou-se muito rico, no processo do desenvolvimento da sequência. A seguir tem-se uma das publicações desse desafio:

**Figura 16:** Desafio 5



**Fonte:** Anexo A p. 126

Ao primeiro olhar, já se pode ver a evolução no uso da ferramenta *Canva*, no design utilizado, na disposição de texto e imagens, os estudantes conseguiram se superar, a partir da experimentação própria, pois as orientações básicas acerca de como utilizar o aplicativo deram conta de suas funcionalidades básicas, cabendo a cada aluno explorar e extrair as potencialidades oferecidas pelo software. Diante do desafio anterior, em que uns exploraram mais e alcançaram melhores resultados, no desafio em questão, os demais alunos sentiram-se motivados e os trabalhos postados ficaram belíssimos.

Cabe também enfatizar, que além do domínio do aplicativo, os estudantes tiveram que pesquisar autores e obras da Literatura Marginal, o que demanda um trabalho de leitura, catalogação, escolha, busca por imagens ilustrativas, movimentando diversas habilidades e buscando o conhecimento, para além daquele ofertado em sala de aula.

Com isso e mente, partiu-se para o último desafio, como explicitado, sem a divulgação do ranking com o quinto desafio, para o efeito de suspense acerca dos possíveis vencedores da gamificação e com o adendo de que a pontuação funcionaria de forma distinta no desafio final, outra técnica orientada por Boller e Kapp (2018) para manter o interesse do aluno. A pontuação proposta foi de 400 pontos para a equipe com maior compartilhamento, 380 para o segundo lugar e 350 para o terceiro, ou seja, a diferença era mínima, sendo

impossível saber quem venceria, o que exigiu o esforço de todos para que o vídeo fosse disseminado o máximo possível.

O décimo segundo e último encontro, que trouxe como subtema “somos contra o preconceito”, foi dedicado a um *feedback* acerca de como os estudantes avaliaram todo o processo de gamificação. Os discentes responderam um questionário sobre suas impressões com relação ao trabalho realizado e depois socializaram com colegas e professora os pontos positivos e negativos observados por eles. Em seguida, foi divulgada a campanha que mais foi compartilhada e os vencedores da gamificação nas redes sociais.

**Figura 17: Desafio 6**



**Fonte:** Anexo A p. 126

Os vídeos, que podem ser assistidos através dos *links*, no Anexo B (p. 127), consolidaram todo o trabalho desenvolvido na sequência didática, demonstraram a capacidade que a gamificação tem em engajar os estudantes e promover motivação para que busquem o conhecimento. Essa campanha audiovisual revela a criatividade, disponibilidade, o protagonismo dos discentes na construção do aprendizado, não só na perspectiva em que agregam para si a aprendizagem, mas na preocupação em propiciar acesso a outras pessoas de forma compreensível, didática. Na imagem que ilustra o desafio acima, os estudantes

roteirizaram e encenaram uma pequena dramatização para que a mensagem que queriam passar fosse mais eficiente.

O destaque deste momento fica para o aluno, pois as orientações foram básicas: com base no que aprenderam e discutiram nas aulas, teriam que fazer uma campanha em vídeo contra o preconceito racial para ser veiculada nas redes sociais, mostrou-se o aplicativo *VivaVídeo* e sua utilização e as *hashtag*. Toda a produção foi delegada à criatividade, obviamente, que procuraram a professora para mostrar as ideias para que fossem aprovadas, mas não houve interferência na facção.

A campanha mais compartilhada levou a maior pontuação, mas quando se trata de gamificação, a vitória, como pode se ver nesta análise, e é salientado por Boller e Kapp (2018), ao falar do jogo de aprendizagem, não pode ocorrer por sorte ou acaso, ela tem que estar relacionada de forma direta com a aquisição ou demonstração de conhecimento. Por isso, a sequência didática gamificada prezou por etapas claras que exigiram do estudante atenção e dedicação a cada semana, como também o fez perceber que a vitória vem de um esforço individual e coletivo. E, para além disso, mesmo quem não foi coroado ao final “vencedor do jogo de aprendizagem”, durante as semanas se concentraram em produzir gêneros digitais diversos, o que exigiu de cada um a habilidade de se adaptar a novas ferramentas, o último desafio exigiu criatividade, compromisso e trabalho em equipe, assim como o domínio de todas as discussões temáticas desenvolvidas durante toda a aplicação da sequência, com essa mecânica pensada para tal, todos aprenderam.

Os desafios da gamificação promoveram bastante engajamento, como poderá ser visto na figura 18, pela porcentagem de alunos participantes. Por isso, muitos estudiosos defendem que:

No futuro próximo, ambientes de jogos [...] poderão ser vistos como espaços ideais de aprendizagem, nos quais os estudantes podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais. É importante destacar que a aprendizagem deve ser capaz de ser transferida do mundo real e para ele (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2018, p. 30).

Os estudiosos supracitados ainda destacam que os elementos de ambientes de jogos estão cada vez mais sobrepondo o real, o que trouxe à tona a realidade de que cada vez mais se tem que ter o domínio do que intitulam de letramentos móveis, ou seja, a compreensão das mídias móveis, do acesso à informação, que foi um encaminhamento desta pesquisa.

**Figura 18:** Desafios realizados

**Fonte:** da autora

Como pode ser visto através do gráfico, construído com base em dados reunidos pela professora durante a realização dos desafios por intermédio de planilha no Excel, houve uma alta porcentagem de participação dos estudantes na realização dos desafios. Vale ressaltar que aqueles que não realizaram nenhum desafio eram alunos desistentes, mas foram computados por estarem matriculados na turma. Tal número, embora não seja o único dado relevante para a análise, demonstra o sucesso no engajamento dos estudantes, que iniciaram o processo de gamificação e seguiram realizando os desafios até o final. Corroborando com o que Boller e Kapp (2018) afirmam quanto ao fato de a gamificação ser um dos recursos mais adequados para a utilização por longos períodos de tempo.

### ***Feedback***

Quantas vezes professores e professoras reservam um tempo para ouvir, para refletir sua prática, a partir do olhar nem sempre atento, por vezes, desinteressado do aluno? Por vezes, não se percebe a falta de reciprocidade em sala de aula. Se o docente assume a alcunha de detentor do saber ele quer ser ouvido, mas quantas vezes o oposto ocorre? Quantas vezes o plano, o prazo, o conteúdo contempla a escuta de como foi ou está sendo a recepção do conhecimento? Quantas vezes se pergunta como melhorar o processo para aqueles que estão envolvidos nele?

Freire (2019) defende que a educação precisa repensar seu discurso bancário, em o educando é receptor do conhecimento repassado pelo professor. O patrono da educação brasileira afirma, com veemência, que:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga às produções das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível, a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, e que o objeto ensinado é apreendido em sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2019, p. 28).

Tendo isso e vista, a educação, enquanto lugar de formação de sujeitos, deve promover uma relação de interação e se abster na unilateralidade de outrora. A contemporaneidade exige sujeitos ativos e estes não serão construídos a partir da passividade. Por isso, a gamificação se mostra tão promissora. Pensar em aspectos de jogos e sua inserção no meio educativo é uma das várias possibilidades emergentes na busca por melhores condições de ensino e aprendizagem.

Tendo isto em mente, Boller e Kapp (2018) afirmam que o sucesso de um jogo que se propõe a gerar aprendizagem se dá em três passos: o primeiro contempla o passar das instruções, no qual se orienta acerca das regras, etapas e objetivos pretendidos; a segundo é o deixar jogar e o terceiro e essencial passo é o que vem depois do jogo, no caso deste estudo, da gamificação, que é o *feedback*, quando quem propôs a atividade discute com os jogadores o que foi aprendido.

Decorrente deste entendimento, o segundo questionário (APÊNDICE C, p. 123) aplicado nesta pesquisa buscou uma escuta acerca de como os discentes enxergaram o que foi feito, o que sentiram quanto à construção da aprendizagem, ou seja, objetivou contemplar a ótica do aluno para se perceber se a experiência foi exitosa não somente numericamente, mas subjetivamente, no que se refere aos sentimentos movimentados e objetivamente, no que tange aos conhecimentos.

Dos dezoito questionários respondidos, foram selecionados cinco como destaque para essa análise, tendo em vista que as respostas era semelhantes e seria exaustivo lidar com repetições. Para identificação, os cinco questionários serão nomeados: Estudante 1, 2, 3 e assim sucessivamente, de modo a preservar a identidade dos envolvidos.

O questionário foi composto por três questões discursivas. A primeira questão indagou: *1. Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumprí-los? Justifique.* Sobre essa questão, estudante 1 respondeu o seguinte: “Sim, pois a partir deles eu pesquisei muitas coisas e também aprendi muitas coisas” (ANEXO D, p. 130).

A resposta de estudante 1 evidencia uma característica essencial que Boller e Kapp (2018) elencam dentro dos aspectos de jogos que pretendem motivar para promover aprendizagem, que é o engajamento do estudante. Alves (2015), inclusive destaca que engajamento é uma palavra-chave quando se trata de gamificação, pois “trata-se da meta explícita dos sistemas *gamificados*. Principalmente, quando o assunto é aprendizagem em uma época em que facilitadores, professores e palestrantes disputam a atenção de seus aprendizes com a tecnologia” (ALVES, 2015, p. 27).

Engajar é o que faz com que o discente se sinta motivado e enredado dentro da metodologia, se os desafios não conseguirem promover esse desejo de fazer parte daquela dinâmica, a gamificação fracassa. Planejar desafios que não sejam difíceis, mas que também exijam um movimento de busca por conhecimento, por construção de aprendizagem.

O trabalho com um tema é um elemento que auxilia nesse engajamento, como pode se ver na resposta dada pelo estudante 2 à mesma pergunta: “sim, pois eu gostei muito do tema abordado fazendo também com que esse conhecimento passasse (sic) adiante e outras pessoas pudesse adquirir (sic) e que comece a prática e fazer a diferença” (ANEXO E, p. 131). O uso temático contribui para a construção de uma narrativa, que segundo Boller e Kapp (2018) é um elemento que promove uma maior inserção do estudante no processo de construção de conhecimento ao oferecer uma linearidade ao que é proposto de modo gradativo, com um início introdutório que vai aprofundando à medida que o tempo passa. Assim, cada vez mais é exigido do participante maior esforço, sendo que não necessariamente será sentido como tal, pois se estará de tal maneira imerso na proposta que não será notado.

O estudante 3, por sua vez chama a atenção para outra questão que a gamificação traz, que é a quebra da rotina escolar, ao falar que “[...] muda um pouco da rotina do dia a dia do ano letivo e isso é muito interessante” (ANEXO F, p. 132). Tal posicionamento é interessante, pois revela o quanto uma metodologia que de algum modo fuja às que são exaustivamente utilizadas pode motivar o educando a estudar. Em uma época em que os aparelhos eletrônicos são tão dinâmicos, rápidos e eficientes, uma educação que se pretende

bancária, que ainda insiste em que o aluno seja passivo no processo de aprendizagem, está fadada, como há muito já defendia Freire (2019) a ser pouco eficiente e a não construir a autonomia que se quer do sujeito.

Para reforçar ainda mais essa questão, o estudante 4, respondeu à primeira pergunta citando exatamente que “foram desafios bem interessantes de reflexão e motivadores” (ANEXO G, p. 133), o que corrobora com o que Burke (2015) explana, ao tratar dos fatores necessários para que a gamificação seja bem sucedida no que tange à motivação, ao esclarecer que esta tem que estar pautada em fatores intrínsecos e extrínsecos, ou seja, levar em consideração o que pode motivar o aluno internamente e externamente, sendo que a motivação subjetiva é mais efetiva e deve ser planejada de forma mais cuidadosa.

Outro elemento destacado nas respostas dos alunos foi o tempo, o estudante 5 afirma que “teoricamente me ajudou a gerenciar melhor o meu tempo, pois meu dia a dia é muito corrido e recentemente fiquei preocupado se irei ficar em recuperação” (ANEXO H, p. 134). O estabelecimento de tempo para a realização dos desafios foi um dos elementos inseridos para sanar uma necessidade pedagógica, que se referia a entrega de atividades no prazo. Foi dado aos discentes em média cinco dias para a realização dos desafios, ao chegar à meia noite do dia determinado, a professora fazia o print e registro em planilha do Excel daqueles que concluíram no prazo, os que não o fizessem, que foi raro nesta experiência que está em análise, já sabiam que perderam a oportunidade, pois a regra estipulada era essa.

Pelo relato do estudante 5, para além da expectativa docente, da entrega de trabalhos no prazo, o elemento tempo, anexado à gamificação, auxiliou em uma perspectiva pessoal de organização, alcançando benesses que sequer haviam sido previstas.

A segunda indagação do questionário perguntou: *2. Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.* Estudante 1 respondeu que “Sim, pois era muito fácil conseguir as informações e por nossas publicações e de outros colegas conseguimos fixar melhor o conteúdo estudado” (ANEXO D, p. 130). O interessante nesta resposta é o fato de que, por mais que os desafios em sua maioria tenham trabalhado com o elemento competição, a ênfase trazida foi para a colaboração dos colegas, mesmo que de forma indireta, na construção do conhecimento.

Recuero (2009) explana que as redes sociais têm esse poder de influência nos comportamentos, uma vez que, antes de existir de forma virtual, a rede social subtende ou

sublima o que emerge da realidade, ou seja, também trabalha com a realidade. As redes sociais, nos dias atuais, são importantes ferramentas de compartilhamento de informações e estabelecimento de comportamentos. Principalmente, quando se trata de jovens, como ressalta a BNCC (BRASIL, 2018), já que o mundo digital está intimamente ligado às culturas juvenis.

O estudante 2 destacou que “sim, todo o conhecimento com as redes sociais ajudou bastante, pois aprendi muitas coisas que não sabia e também tirei várias dúvidas que tenho a respeito” (ANEXO E, p. 131). Tal posicionamento revela que as redes sociais, neste estudo, conseguiram alcançar o objetivo de disseminar o conhecimento, é recorrente nas respostas dos questionários essa percepção. O rompimento da lógica de puro entretenimento e o estabelecimento de um uso ainda mais construtivo. Contribuindo para o que as OCEM (BRASIL, 2006) retrata como os letramentos multissemióticos e o que a BNCC (BRASIL, 2018) destaca através da necessidade de buscar propiciar o alcance dos multiletramentos aos discentes.

Também houve respostas que tenderam para a questão da temática trabalhada, com foco na experiência pessoal de aprendizado sobre o tema, como acontece nos dizeres de estudante 3: “Sim, pois eu achava que muitas coisas já não aconteciam principalmente com tanta frequência” (ANEXO F, p. 132). A fala curta, simples e objetiva denota uma observação de relevância do tema, mas também pode denotar um conhecimento raso acerca do que foi estudado ou ainda uma má compreensão do que pedia o enunciado. Todavia correlaciona-se com o conteúdo e expõe uma visão positiva sobre as redes sociais e seu uso pedagógico.

Estudante 4 enfocou o grande uso das redes sociais e expôs sua percepção sobre os desafios dizendo: “Sim, porque as redes sociais são muito acessada e os desafio nos ajudou a aprender mais sobre os assuntos tratados” (ANEXO G, p. 133). Esse apontamento desvela uma das faces mais proficuas da gamificação, que é o fato dela segmentar “grandes objetivos em desafios menores e mais práticos, encorajando os jogadores à medida que progridem nos níveis e envolvendo-os emocionalmente para deem o melhor de si” (BURKE, 2015, p. 12).

Os desafios ofertam o conteúdo de forma dinâmica, contextualizada e divertida, o que promove engajamento e, por consequência, aprendizado. Além disso, como ressaltado na avaliação do estudante 4, as redes sociais, sendo algo que recebe muito acesso, democratiza bastante a disseminação dos conhecimentos. Tal posicionamento é compartilhado também pelo estudante 5: “Sim, pois aprendi mais sobre esses determinados assuntos abordados,

assim completei meu aprendizado” (ANEXO H, p. 134). Todos os estudantes da amostra analisada, assim como os demais avaliaram de forma positiva os usos das redes sociais e enxergaram nela uma ótima ferramenta para se estudar e disseminar conhecimentos, o que demonstra que com um planejamento adequado, o ensino híbrido é uma alternativa válida e eficiente para se ampliar o campo de atuação na perspectiva de construção de conhecimento e expansão da atuação escolar em campos da prática e do dia a dia dos estudantes.

A terceira questão do questionário de *feedback* propôs uma avaliação mais incisiva: 3. Quais os pontos negativos e positivos que você pode listar sobre essa iniciativa? As respostas foram organizadas por meio da tabela contida na figura 19:

**Figura 19:** Tabela de avaliação com pontos positivos e negativos da gamificação

| ESTUDANTE          | PONTOS POSITIVOS  | PONTOS NEGATIVOS  |
|--------------------|---|---|
| <b>Estudante 1</b> | “[...] foram poder ter contato com histórias que eu não conhecia e poder espalhar conscientização nas redes sociais”.   | “[...] foi saber que ainda existe tanto preconceito no mundo”.          |
| <b>Estudante 2</b> | “[...] foi que a gente teve muito trabalho com esses desafios”.   | “[...] foi que nem todos da sala tiveram a iniciativa de compartilhar”. |
| <b>Estudante 3</b> | “Eu só vi pontos positivos, na parte em que estamos divulgando coisas que muitos não sabia que era racismo e de certa forma ajudar a muitas pessoas se conscientizar” | [...] que nem todo mundo teve acesso”                                   |
| <b>Estudante 4</b> | “[...] é que insentiva (sic) bastante as pessoas a refletir sobre suas ações”.  | “[...] é que é pouco utilizado pelas pessoas”.                          |
| <b>Estudante 5</b> | “[...] aprendizagem, conscientizar as pessoas”.   | “[...] nem todos os alunos presente em sala tem acesso a rede social”.  |

**Fonte:** Anexos D, E, F, G, H.

Essa avaliação dos pontos negativos e positivos exposta na tabela, demonstra o quão os estudantes enxergaram na temática a relevância social a que ela se propunha e o quanto a conscientização foi algo marcante para eles, muito em função do último desafio, que teve uma grande repercussão, pois trabalhou com o recurso do compartilhamento e alcançou diversas pessoas e promovendo dentro da escola comentários de valorização tanto do trabalho da docente como, principalmente, do empenho dos estudantes.

Tal empenho, que demonstra o engajamento que tiveram com os desafios, o que é notório também quando se atenta para as respostas dadas na coluna em que são listados os pontos negativos vistos por eles durante o trabalho, que dá conta, em sua maioria, do não

acesso de outras pessoas, seja por não ter rede social ou não se utilizar dela ou ainda por ser pouco utilizada para fins de aprendizagem.

No *feedback* oral feito em sala de aula, após o preenchimento deste questionário, os alunos lamentaram que não houvesse outras iniciativas que os motivassem a aprender mais. Também destacaram que foi divertido realizar os desafios e destacaram que usaram os aplicativos até para outras disciplinas. Além disso, ainda se depararam com alunos de outras turmas os questionando sobre o conteúdo, pessoas da família. A rede social da *internet*, que era a proposta inicial se expandiu para o mundo físico em aprendizados, que atingiram as pessoas de forma não prevista na turma, na escola e na comunidade.

A gamificação se mostrou um recurso rico, embora trabalhoso. A competição atrelada a cooperação, as regras, o tempo, o tema, oportunizaram uma experiência, que além de gerar aprendizagem sanou necessidades pedagógicas. Como explana Alves (2015, p. 28):

A resolução de problemas se intensifica por meio dos *games* por sua natureza cooperativa e, por vezes, competitiva. Aceitamos as regras do jogo, sabemos qual é a meta, concordamos em jogar com pessoas diferentes para alcançarmos os objetivos e aceitamos *feedback* corretivo para o alcance do resultado desejado. Some a isso os aspectos do desafio e o prazer de participar da construção de algo de maneira voluntária e você terá um grande volume de problemas resolvidos com muito mais inovação e eficácia.

Inovação e eficácia, são duas palavras que definem bem o que a gamificação é. Embora já esteja sendo utilizada há alguns anos, ainda é um recurso pouco utilizado ou mal utilizado, pois exige, primordialmente planejamento, conhecimento dos aspectos dos jogos e estratégia de como se aplicar.

## **GAME OVER: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O uso da tecnologia no cotidiano e sua importância na sociedade e, por consequência, na escola, é indiscutível. Os métodos para sua inserção em sala de aula podem ser dos mais variados. O estudo aqui realizado traz um enfoque para a possibilidade da gamificação das redes sociais, associada à prática em sala de aula, numa perspectiva de hibridização do processo educativo, mesclando o chão da escola ao estudo fora de seus muros por intermédio da tecnologia. Demonstrando que esta pode ser aliada ao processo educativo, quando é pensada como uma forma de revitalizar as antigas ferramentas e práticas pedagógicas, uma vez que a centralidade deve ser o sujeito e sua formação integral.

Este estudo mergulhou no universo dos jogos, para entender seus *designs*, aplicações, lógicas, seu uso para entreter e para promover aprendizagens, tudo isso para formar a base para se entender e aplicar a gamificação de forma eficaz no meio educacional. A gamificação é um recurso presente e muito utilizado na contemporaneidade. É algo bastante comum no setor empresarial, sendo ferramenta notória para auxiliar em diversos setores. Na educação, já demonstra seus feitos, mas ainda tem *status* de novidade, não tendo se consolidado como recurso pedagógico recorrente, embora suas potencialidades sejam nítidas.

Gamificar é desprender-se do óbvio e buscar engajar os estudantes nas aulas, é criar mecanismos para possibilitar autonomia para construção do conhecimento, utilizando aspectos advindos dos jogos e adaptados aos objetivos que se deseja alcançar em sala de aula, sejam eles referentes à aprendizagem do aluno ou necessidades pedagógicas, como maior participação na aula, cumprimento de prazos, etc. Assim, ela pode ser utilizada em todas as áreas, pois apresenta-se enquanto método para um fim.

Aqui a busca foi por analisar essa ferramenta metodológica enquanto recurso didático para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, concentrando as ações gamificadas na produção e divulgação de gêneros de circulação digital. Os dados obtidos demonstraram que os estudantes conseguiram dominar os aplicativos disponibilizados para a feitura do que se propôs, assim como obtiveram sucesso no entendimento de como era a composição dos gêneros. Conhecimentos explanados na sala de aula e depois expostos nas redes sociais, numa proposta de ensino híbrido, que amplia o espaço físico e o tempo que o estudante se dedica aos estudos através de ferramentas virtuais.

A hibridização permitiu fornecer auxílio presencial nas dúvidas e, principalmente, orientar o processo pelo qual o discente traçaria suas rotas para aquisição dos conhecimentos discutidos. Como consequência, obteve-se sucesso no ensino e assimilação dos conteúdos de língua portuguesa descritos na sequência didática.

Dentro da sequência didática, o tema “descolorindo preconceitos” atrelado aos desafios gamificados por intermédio das redes, permitiu que os alunos lessem e produzissem fora do ambiente escolar, subsidiados por uma base fornecida em aulas presenciais fundidas às pesquisas realizadas de forma particular para a execução dos desafios.

Essa autonomia promovida só é possível, pois a gamificação, ao contrário do que parece à primeira vista não tem como raiz promover diversão, sua principal característica e diferencial é a promoção do engajamento, fazer com que o aluno tenha vontade de participar e avançar dentro da dinâmica de jogo. E a temática oferta esse fio narrativo, que permite que o estudante avance, construindo paulatinamente o conhecimento.

Para tanto, o planejamento é parte primordial da gamificação, é o que define se a proposta será eficiente ou não e demanda muito tempo e conhecimento do funcionamento de jogos, além, obviamente, do conhecimento do contexto em que será aplicada. Improvisos estão fora de cogitação, pois o aluno tem que ter claro onde ele está e onde vai chegar, além de entender cada parte do caminho, tudo isso de forma simples, porém desafiadora.

Os desafios propostos neste trabalho tiveram o mesmo teto de pontuação, em sua maioria, mas a variabilidade, que permitiu a criação de um *ranking*, ficou por conta das especificidades que deveriam ser obedecidas a cada produção. Dessa maneira, embora se aproximassem e alguns até se iguallassem, sempre havia a possibilidade de um deslize e queda no placar geral, o que promoveu engajamento, atenção, dedicação, cumprimento de prazos, maior interação na aula.

Considerando todos esses aspectos, a gamificação demonstrou ser exitosa para o ensino de língua portuguesa, assim como assinala possibilidades de sucesso em diversas áreas, para alguns autores, inclusive, para todas; conseguiu promover maior interesse na leitura e produção de textos dentro e fora do ambiente de sala de aula por parte dos alunos e ainda rompendo o nicho da turma e alcançando um público diversificado por intermédio das redes sociais e dos usos de gêneros digitais, em concomitância com o desenvolvimento de habilidades para o uso de aplicativos, que auxiliam no estudo de outras disciplinas e situações estudantis ou não; e de forma inquestionável foi exitosa na solução de problemáticas

pedagógicas como: a falta de interação em sala de aula, o não cumprimento de prazos e a não feitura de atividades extraclasse.

A turma participante dessa pesquisa apresentava muita resistência em realizar atividades extraclasse, quando o fazia, não as entregava no prazo e, em sala de aula, eram extremamente quietos. A temática interessante, em conjunto com os desafios da gamificação e a sequenciação das aulas de forma linear, enredaram os alunos de tal forma, que eles mesmos questionavam se teria ou não desafio, algo que era martírio se tornou prazeroso.

Esses apontamentos revelam não somente a eficácia do método em questão, mas a necessidade de se reinventar o jeito de aprender e ensinar, para que se forme estudantes, que não ajam com apatia em sala de aula e que sejam autônomos na construção do próprio saber, que enxerguem a aprendizagem como algo recompensador, que os faz avançar, que é valorizado socialmente.

O movimento que esse projeto trouxe para a escola foi interessantíssimo e cabe citar, mesmo não estando dentro dos objetivos. Os desafios eram aguardados por alunos e professores, os discentes participantes eram elogiados e a autoestima deles se elevou, a partir da disseminação de conhecimento, esse foi um tipo de protagonismo, de efeito não previsto nos planejamentos, mas que fez total diferença para os alunos no processo.

Outro alcance inesperado se deu pelo convite e posterior realização de uma formação sobre metodologias ativas na semana pedagógica da escola. Os professores interessados na temática solicitaram e a direção atendeu ao pedido, promovendo um momento de troca de conhecimentos que enriqueceu todos os docentes. Em tal oportunidade o desenvolvimento dessa sequência foi citada na palestra feita pela professora-pesquisadora e foram trabalhados o conceito da gamificação, sua aplicação e mostrado as opções de aplicativos que poderiam auxiliar a atividade em sala de aula.

Portanto, a gamificação é um recurso pedagógico de excelência. Não é uma panaceia, não resolve todos os problemas, porém se apresenta como alternativa com grandes possibilidades, basta o preparo para utilizá-la. E seja a gamificação ou de outros métodos, aliar tecnologia ao que já se faz em sala, mesclar os espaços, expandir as formas de aprender e ensinar é necessário na contemporaneidade. Tirar o estudante da zona de conforto da passividade, de receptor de conhecimento e levá-lo a ser produtor dos seus saberes é dever da escola, é dever do docente e forma pessoas muito mais preparadas para lidar com a sociedade dinâmica e em constante mudança que se tem.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In. BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14-20.

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2 ed. São Paulo, 2015.

ALVES, L. M. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. Joinville, SC: Clube de autores, 2018.

ANTUNES, I. **Aula de Português: Repensando o objeto de ensino da aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARANHA. M. de A.. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEREDO, J. C. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: José Zahar Ed., 2007.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Leitura e escrita: desafios para o próximo milênio. **Graphos**. João Pessoa. p. 73 – 80. Dez/2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DEMO, P. **Metodologias científicas em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BOLLER, S.; K, KAPP. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

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

BUSARELLO, R. I. Fundamentos da gamificação na geração e mediação do conhecimento. In. SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F (Orgs.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. **Leituras**: múltiplos olhares. São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COSCARELLI, C. Alfabetização e letramento digital. In. COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Auntêmica Editora, 2017. p. 25-40.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. CORDEIRO, G.S. & ROJO, R.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FADEL, Luciane Maria et. al (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, L. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi do Palmares, volume I. Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 41-58.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23 – 36.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo na construção de sentidos: oficina de surdos**. (Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2004.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.417-437.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis**. Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ludico>. Acesso em: 23 out 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 13-24.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **De On the Horizon** (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Out/2001).

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**: Escola Estadual Querubina Silveira. 2019.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>. Acesso. 13 nov. 2017.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 125-150.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 85-98.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2010.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F (Orgs.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, M. P. S. (org.). **Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes contextos**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SILVA, J. A. P. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula. Um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Saber Científico**, Porto Velho, 1 (2): 82- 99, jul./dez.,2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002, p. 143. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º a 2º graus. 6ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VALENTE, J. A. Prefácio. O ensino híbrido veio para ficar. In. BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da língua escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO 1

1 Você utiliza a internet com que frequência?

- ( ) uma vez na semana ( ) de três a cinco vezes  
( ) de duas a três vezes na semana ( ) Todos os dias

2 Em que lugares você utiliza a internet?

- ( ) Em casa ( ) Na escola  
( ) Em casa de amigos ( ) Na Lan Houses  
( ) Na biblioteca ( ) Outro. Onde? \_\_\_\_\_

3 Quantas horas por dia você utiliza a internet?

- ( ) menos de 1h ( ) de 8h a 12h  
( ) de 1h a 4h ( ) Outro. Quantas? \_\_\_\_\_  
( ) de 4h a 8h

4 Quais redes sociais você mais usa?

- ( ) Facebook ( ) Twitter  
( ) Instagram ( ) WhatsApp  
( ) Outra (s). Qual (is) \_\_\_\_\_

5 Que suporte você utiliza para acessar as redes sociais?

- ( ) computador ( ) Tablet  
( ) Celular ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6 Você utiliza as redes sociais para quê?

- ( ) Conversar com os amigos ( ) Estudar  
( ) Postar fotos/vídeos e textos ( ) Jogar  
( ) Comentar publicações ( ) Mostrar seu cotidiano e/ou observar o das outras pessoas.  
( ) Compartilhar publicações ( ) Outro. O quê? \_\_\_\_\_

7 Na sua opinião, as redes sociais ajudam ou atrapalham os estudos? Justifique.

-----  
-----  
-----  
-----

## APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DE AULAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### SEQUÊNCIA DE AULAS

#### **Temática principal:**

- Descolorindo o preconceito

#### **Conteúdo:**

- Gêneros digitais e Literatura Marginal

#### **Objetivo geral:**

- Compreender o lugar do negro na construção da cultura brasileira.

#### **Objetivos específicos:**

- Desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos;
- Aperfeiçoar a competência de leitura e interpretação de textos literários e não literários;
- Reconhecer as características estruturais dos gêneros: nuvem de palavras, mapa mental, cartaz e campanha audiovisual;
- Conhecer a Literatura Marginal;
- Fomentar a desconstrução do preconceito em suas várias faces, principalmente, aquele atrelado a cor;
- Promover reflexões acerca do racismo na sociedade contemporânea e suas consequências sociais negativas.

#### **Público alvo:**

- Discentes do 3º ano do Ensino Médio.

#### **Software:**

- *WordArt/Wordcloud; Coggle/miMind.; Canva; VivaVÍdeo/Windows MovieMaker.*

#### **Recurso tecnológico:**

- *Internet;*
- Computador;
- *Datashow;*
- Celular.

**Tempo:**

- 12 encontros (2 aulas de 50 minutos cada).

**Procedimentos metodológicos:****1º ENCONTRO (2 aulas): FALANDO SOBRE PRECONCEITO**

- **Elemento motivador:** Dinâmica “*Rótulos*”, na qual serão postas nas frentes dos educandos “rótulos” contendo as seguintes frases: *sou antipático(a) – evite; sou; famoso(a) - idolatre-me; sou engraçado(a) - ria; sou tímido(a) - ajude-me; sou mentiroso(a) - desconfie; sou surdo(a) - grite; sou lindo: aprecie-me; sou aprendiz: ensine-me; sou miserável: tenha piedade de mim; sou inconsequente: aconselhe-me; sou mais velho(a): respeite-me; sou chato(a): rejeite-me; não sou popular: zombe de mim*; que eles não poderão ver. Em seguida, será pedido que interajam entre si seguindo o que dizem os rótulos. O objetivo é fazer com que reflitam sobre os rótulos que, muitas vezes, socialmente, são estipulados sem que as outras pessoas entendam o porquê e que, por vezes, não são condizentes com as pessoas. A partir disso, será discutido o preconceito;
- Neste momento, serão apresentados os vários tipos de preconceito através de slides;
- Os discentes serão orientados a baixarem o aplicativo *Coggle*, para ser utilizado no encontro posterior. Assim como, serão informados como funcionará a sequência gamificada e o uso das redes sociais neste contexto.

**2º ENCONTRO (2 aulas): FALANDO SOBRE PRECONCEITO**

- A partir da discussão sobre os preconceitos, feita na aula anterior, os discentes serão orientados a fazer um mapa conceitual usando o aplicativo *Coggle* ou *miMind*. Na aula, os alunos serão orientados sobre o uso da ferramenta e a organização do gênero mapa conceitual e sua funcionalidade; Assim como serão orientados sobre a funcionalidade da hashtag.
- **DESAFIO:** O mapa conceitual comporá o primeiro desafio, que consistirá na feitura do mapa conceitual e seu compartilhamento nas redes sociais com um pequeno texto sobre o preconceito e a hashtag #DigaNãoAoPreconceito

### 3º ENCONTRO (2 aulas): PROBLEMA SOCIAL

- **Elemento motivador:** Ouviremos a música “*Problema Social*” de Seu Jorge.
- Em seguida, no módulo, os discentes irão escolher uma entre 5 charges que abordam a questão do preconceito racial para que produzam um comentário sobre os textos. Após a produção, cada discente socializará seu comentário em forma de discussão, apresentando seu ponto de vista. Objetivando perceber as impressões dos discentes sobre as questões do racismo;
- Após esse momento, assistiremos ao curta metragem “*O preconceito cega*” com o objetivo de promover reflexões sobre o estereótipo criado socialmente sobre os negros;
- Para complementar a reflexão do vídeo, será realizada a leitura do artigo de opinião “*O negro na sociedade brasileira*” de Adriano Santos com o objetivo de discutir junto à mídia anterior o preconceito que os negros sofrem no âmbito sócia;
- Para finalizar, haverá a discussão de expressões que tem conotação racistas, que utilizamos no cotidiano, seguida da apresentação dos aplicativos *Wordcloud/Wordart*, que servem para a feitura de nuvens de palavras com as expressões de conotação racista;
- **DESAFIO:** A nuvem de palavras comporá o segundo desafio, que consistirá na sua feitura com o preenchimento com essas expressões racistas cotidianas, que carregam o racismo e muitas vezes não são percebidas como ofensivas, a imagem será compartilhada nas redes sociais com um pequeno texto sobre a conscientização do não uso dessas expressões e a hashtag #DigaNãoAoRacismo

### 4º ENCONTRO (2 aulas): CINEMA CONTRA O PRECONCEITO

- **Elemento motivador:** Filme: “*Histórias cruzadas*”; que narra a histórias de empregadas domésticas nos Estados Unidos, quando a segregação racial ainda era legalizada no país, a exibição do filme tem como objetivo discutir o racismo estrutural, atrelado à questão da marginalização do negro, que mesmo não mais sendo legalizada existe de forma velada.

●

### 5º ENCONTRO (2 aulas): NEGRITUDE ÀS MARGENS

- **Elemento motivador:** O encontro terá início com a discussão sobre o filme.

- A partir daí, será analisada a charge “Não existe racismo no Brasil”, que discute a questão da abolição;
- Dando continuidade ao que se expõe na charge, será introduzido o contexto histórico da ancestralidade africana, por intermédio de um artigo;
- Depois será lido um texto que mostra a disparidade entre brancos e negros no Brasil, consequência dessa herança escravocrata;
- Por fim, será analisada a charge com essa mesma temática;
- **Desafio:** A partir das discussões em sala de aula, os alunos serão desafiados a fazer enquetes em seu Instagram sobre o tema. O encontro seguinte será dedicado à produção dessas perguntas;

#### 6º ENCONTRO (2 aulas): NEGRITUDE ÀS MARGENS

- **Elemento motivador:** Música “Eu só quero é ser feliz”, do grupo Rap Brasil, que servirá como pontapé inicial para a discussão sobre a situação das pessoas na favela.
- Em seguida, leremos o artigo “Negros são maioria” de Cláudia Vitalino, Presidente da UNEGRO – União de Negros Pela Igualdade. Com o objetivo de refletirmos sobre que fatores causaram a existência de uma maioria negra na favela.
- Terminada a discussão do artigo, leremos o poema “Favela”, de Marcelo Alves que traz uma reflexão acerca da figura do negro correlacionando-a com a favela.
- **Produção de enquete para Instagram:** Os alunos, de forma colaborativa, produzirão perguntas para serem feitas nos *stories* do *Instagram*, com intuito de perceber o que as pessoas acham da questão do racismo no Brasil.
- Para a aula posterior serão incumbidos de baixar na *Playstore* o aplicativo *Canva*, que possui diversos *templates*, que auxiliam na produção de gêneros midiáticos.

#### 7º ENCONTRO (2 aulas): ANCESTRALIDADE

- **Elemento motivador:** Vídeo da declamação do poema “gritaram-me negra”.
- A partir do poema, serão discutidas questões que, muitas vezes, são renegadas quando se trata da historicidade dos afrodescendentes no Brasil. Para além de um povo escravizado, será esclarecido através de slides, a contribuição cultural que o país teve dos descendentes de africanos;

- **Desafio:** Após essa exposição e discussão, os alunos serão imbuídos da missão de disseminar essas informações. Assim, com auxílio do *Canva*, aplicativo que terão baixado antecipadamente, produzirão *flyers* com curiosidades acerca do tema discutido em sala, com a *hashtag* #Ancestralidade;

## 8º ENCONTRO (2 aulas): NEGRITUDE E FAVELA

- **Roda de leitura** da obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus com o objetivo de conhecer uma obra da literatura marginal, cuja autora é proveniente de uma favela retratando o contexto em que vive, deixando transparecer um discurso consciente frente a sua realidade assumindo sua identidade social. Para a leitura os educandos serão divididos em grupo e cada um ficará com um trecho da obra. Essa divisão só é possível, pois o gênero em questão, o diário, permite essa metodologia já que este é composto por vários trechos em épocas distintas de narrações da vida da autora, ou seja, a divisão não prejudica a compreensão do todo.

## 9º ENCONTRO: LITERATURA MARGINAL E PERIFÉRICA

- Iniciaremos o encontro retomando a obra e cada grupo exporá o que de mais interessante ele leu na obra de Carolina Maria de Jesus;
- Em seguida, serão assinalados pontos pertinentes ao estudo da literatura marginal questionando os discentes se eles já conheciam o termo marginal dentro da literatura;
- Após isto, assistiremos ao vídeo “*Minha Alma*” de O Rappa que será acompanhado com a letra no módulo pelos discentes. O objetivo é discutir sobre o termo marginal;
- Partiremos para a abordagem do contexto histórico da literatura marginal desde seu início até hoje em slides;
- Apresentação da literatura periférica e alguns dos seus respectivos autores;
- **Desafio:** Mais uma vez, com auxílio do *Canva*, os alunos vão disseminar conhecimento através das redes sociais. Desta vez, será distribuído diferentes autores periféricos, de forma aleatória, para que cada estudante poste em suas redes sociais

textos de sua autoria, sempre com informações do autor para que o público conheça e saiba da importância dessas vozes na literatura.

#### **10º ENCONTRO: SOMOS CONTRA O PRECONCEITO**

- **Proposta de desafio final:** Campanha audiovisual contra o preconceito racial para ser exposta nas redes sociais. A atividade será em grupo e podem ser utilizados os editores de vídeo *Movie maker, Filmora*, etc. O vídeo produzido pelos discentes será desafiado a adquirir o maior número de compartilhamento possível. O objetivo dessa atividade é propor a divulgação de uma campanha contra o preconceito racial.
- Neste encontro os alunos terão a oportunidade de organizar suas ideias, fazer um esboço de como será a campanha que gravarão.

#### **11º ENCONTRO: SOMOS CONTRA O PRECONCEITO**

- Neste encontro serão expostos os vídeos feitos pelos alunos e feitos os últimos ajustes de edição para a posterior postagem. Os discentes dirão o que pretenderam na produção audiovisual que produziram.
- **Desafio:** Será uma atividade colaborativa, a campanha audiovisual produzida por cada grupo será postada na rede social por um representante e os demais terão a missão de divulgar. O vídeo mais compartilhado terá a maior pontuação dentro da gamificação.

#### **12º ENCONTRO: SOMOS CONTRA O PRECONCEITO**

- Esse encontro será um momento de diálogo e descontração. Em um primeiro momento os alunos serão instigados a falarem sobre a participação dentro da sequência, seus pontos positivos e negativos, farão um feedback acerca da experiência. Em seguida, será divulgada a campanha que mais foi compartilhada e serão divulgados os vencedores da gamificação nas redes sociais.

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO 2**

1 Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumpri-los? Justifique.

---

---

---

---

2 Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento, te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.

---

---

---

---

3 Quais os pontos positivos e negativos que você pode listar sobre essa iniciativa?

---

---

---

---

## ANEXO A – FOTOGRAFIAS E PRINTS DOS DESAFIOS

### DESAFIO 1

1:20 #1dcontraopreconceito

5:10 Lenilda Cordeiro Santos

5:11 Fernando Franklin

Lenilda Cordeiro Santos está com Fabiana Souza. 23 de out de 2019

Preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento crítico ou lógico.

#1anoDcontraOpreconceito#desafiodigital

Com ganho, humildade e com as pessoas com arrogância. Esses tipos de pessoas vivem na hipocrisia de se sentirem o máximo, mais não apenas pessoas inseguras que precisam de auto afirmação para se acharem melhores. Respeitar o outro é respeitar si próprio, isso é inteligente! O preconceito em nossa sociedade ainda existe, não podemos encarar isso como mimimi, principalmente quando sabemos que muita gente vem sendo discriminado devido ao preconceito, até mesmo assassinado. Pessoas que desfazem umas das outras pela cor, pela forma de vestir, pelo cabelo, religião e arte. Todos nos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre as pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, em que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Temos que acabar com isso! ✨

#1DcontraOpreconceito #DesafioDigital

De Lorena Soares

De Alane Alice

De Thiago Silva

De Isabell Silvah

De Cecilia Cruz

De Fernando Franklin

Fin dos resultados

Escreva um comentário...

### DESAFIO 2

4:42 #1ddesafio2

4:47 Fernando Franklin

4:48 Alane Alice

Alane Alice está com Fabiana Souza. 4 de nov de 2019

Em boca fechada não entra racismo. Em coração aberto não entra racismo. O racismo só entra na mente de quem não sabe ser do bem. Gente que ofende o outro, como se não fosse seu semelhante. Somos todos iguais, o que nos diferencia de nós mesmos, é o preconceito... ✨

Não se deixe abater diante da hipocrisia da sociedade. Seja forte. Reaja contra tudo e todos, não minimize sua luta. Seja forte. O racismo não pode te vencer. Seja forte! O racismo está além do senso comum e não tem lugar na sociedade. 🗣️

#1Dcontrao racismo #1Ddesafio2

Meia Tigela

MORENO (A)

denegrir

Mulata

Moreno (a)

Mulata

Nego (a)

Magia Negra

Lieta negra

MEIA TIGELA

Mercado Negro

Cabeço Duro

Mulata

Nego (a)

Magia Negra

Lieta negra

MEIA TIGELA

Mercado Negro

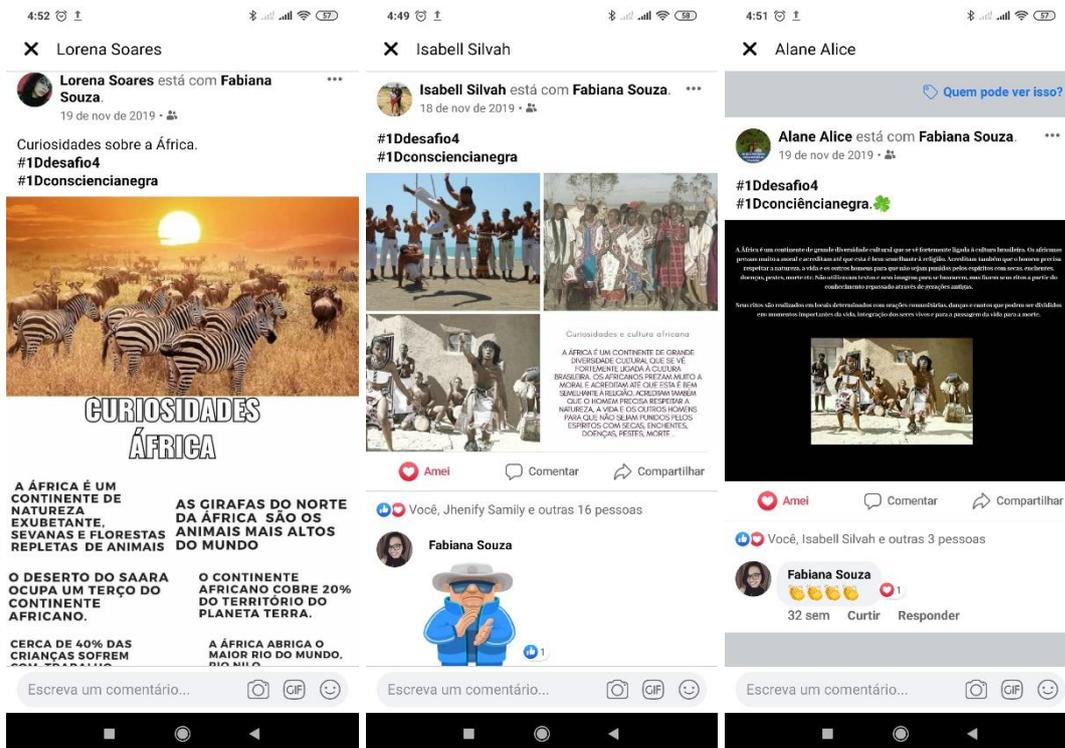
Cabeço Duro

Escreva um comentário...

### DESAFIO 3



### DESAFIO 4



## DESAFIO 5

14:51

Cecília Cruz



**SÉRGIO VAZ**

"ESSE É MEU TEXTO, MINHA FORMA DE DESCREVER. ONDE PIXOTE GRITA MAIS FORTE, AQUI LAMPIÃO NÃO É HERÓI NEM VILÃO. É SER HUMANO COM FOME DE PÃO E ARMA NA MÃO. CHE VAI VIVER E MARIELLE NINGUÉM VAI TE ESQUECER. ESTE É MEU ESTILO MEU JEITO DE ESCREVER!"

"TER INIMIGOS É BOM. MUITAS VEZES ELAS SÃO OS ÚNICOS QUE PERCEBEM O QUE A GENTE FAZ."

Amei Comentar Compartilhar

Você, Cecília Cruz e outras 10 pessoas

Fabiana Souza

Escreva um comentário...

4:40

anacamile7 • Seguir

**CAROLINA MARIA DE JESUS**

"para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade. quem não conhece a fome há de dizer: "quem escreve isto é louco". mais quem passa fome há de dizer: "muito bem Carolina, os gêneros alimentícios deve ser ao alcance de todos".



Curtido por fabiana.souza e outras pessoas

anacamile7 Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma autora brasileira, uma das primeiras mais destacadas escritoras negras do país

Carolina Maria de Jesus nasceu em sacramento, no interior de minas gerais no dia 14 de março de 1914, neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta.

#1Desafio5  
#IDLiteraturaMarginal

27 de novembro de 2019 • Ver tradução

anacamile7 • Seguir

0:52

facebook

Lays Rodrigues está com Fabiana Souza.

Ontem às 22:48

Carolina Maria de Jesus foi uma das primeiras escritoras negra da literatura marginal periférica brasileira e com maior destaque. Nasceu em 1914 no interior de Minas Gerais. Autora do livro "Quarto de Despejo" um livro muito conhecido, onde ela relatava a sua história de vida na favela, onde morava e episódios que aconteciam no dia a dia.

#3ADesa... Ver mais



"O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o negro, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona imagem."

## DESAFIO 6

12:46

Pesquisar

Fabiana Souza está com Isabell Silvah e outras 5 pessoas.

4 de dez às 21:59

#DesafioDigitalContraOrcacismo

O preconceito racial afeta a todos. Na medida em que o preconceito racial se manifesta em que as pessoas são "pré-julgadas" com base nas características superficiais, devemos honestamente concluir que todas as pessoas "sofrem" deste mal em vários níveis.

#TodosContraOrcacismo  
#CompartilheEssaIdeia



56 25 comentários • 932 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Fabiana Souza está com Lorena

12:45

Pesquisar

Fabiana Souza está com Geovana Nicolle.

4 de dez às 21:59

#DesafioDigitalContraOrcacismo

Racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos. Muitas vezes toma a forma de ações sociais, práticas ou crenças, ou sistemas políticos que consideram que diferentes raças devem ser classificadas como inerentemente superiores ou inferiores...

Ver mais



16 4 comentários • 767 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Fabiana Souza está com Isabell Silvah e outras 5 pessoas.

4 de dez às 21:59

14:41

Pesquisar

#CompartilheEssaIdeia

As mensagens e chamadas desta conversa estão protegidas com a criptografia de ponta a ponta. Toque para mais informações.

HOJE

Na minha infância sofri muito sobre o meu cabelo onde quase todos no mundo da escola ria porque meu cabelo era cacheado e volumoso faziam piadinhas de mim colocavam o pé no meio quando eu ia passa pra mim cair isso chego em um certo ponto que não aguento mais que alisei meus cabelos e me arrependo até hoje de ter alisados

06:01

14 2 compartilhamentos • 82 visualizações

Curtir Comentar Compartilhar

**ANEXO B – LINKS DOS VÍDEOS DO ÚLTIMO DESAFIO NO FACEBOOK****VÍDEO 1:**

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2693685977355131&id=100001412654095](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2693685977355131&id=100001412654095)

**VÍDEO 2:**

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2693685924021803&id=100001412654095](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2693685924021803&id=100001412654095)

**VÍDEO 3:**

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2693686144021781&id=100001412654095](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2693686144021781&id=100001412654095)

**ANEXO C – FOTOGRAFIAS DOS ENCONTROS**

**TURMA DO 1 ANO D**



**ENCONTRO 1:**



**ENCONTRO 2:**



**ENCONTRO 3:**



**ENCONTRO 4:**



**ENCONTRO 5:**



**ENCONTRO 6:**



**ENCONTRO 7:**



**ENCONTRO 8:**



**ENCONTRO 9:**



**ENCONTRO 10:**



**ENCONTRO 11:**



**ENCONTRO 12:**



**ANEXO D – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 1**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO 2**

1 Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumpri-los? Justifique.

Sim, pois a partir deles eu pesquisei muitas coisas e também aprendi muitas coisas.

2 Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento, te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.

Sim, pois era muito fácil conseguir as informações e por nossas publicações e de outros colegas conseguimos fixar melhor o conteúdo estudado.

3. Quais os pontos positivos e negativos que você pode listar sobre essa iniciativa?

Os pontos positivos foram podem ter contato com histórias que eu não conhecia e podem espalhar conscientização nas redes sociais. Já o ponto negativo foi saber que ainda existe tanto preconceito no mundo.

## ANEXO E – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE HUMANIDADES  
 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## QUESTIONÁRIO 2

1 Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumpri-los? Justifique.

Sim, pois eu gostei muito do tempo reservado fazendo também com que esse conhecimento, passou adiante e outras pessoas pudesse adquirir e que comece ser prático e fazer as diferenças.

2 Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento, te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.

Sim, todo o conhecimento com as redes sociais ajudou bastante, pois aprendi muito coisas que não sabia, e também tive várias dúvidas, que tenho a respeito.

3. Quais os pontos positivos e negativos que você pode listar sobre essa iniciativa?

Os positivos foi que a gente teve muito trabalho com esses desafios, porém os pontos negativos foi que nem todos de nós tiveram a iniciativa de compartilhar e espelhar.

## ANEXO F – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE HUMANIDADES  
 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO 2

1 Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumpri-los? Justifique.

Sim, pois muda um pouco da rotina  
 do dia a dia do ano letivo e isso  
 é muito interessante.

2 Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento, te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.

Sim, pois eu achava que muitas coisas  
 já não acontecia principalmente com  
 tanta frequência.

3. Quais os pontos positivos e negativos que você pode listar sobre essa iniciativa?

Eu não vi pontos positivos na parte  
 em que não estávamos divulgando coisas  
 que muitos não sabia que era necessário  
 e de certa forma ajudou a muitas pessoas  
 de conscientiza e o negativo é que infelizmente  
 nem todo mundo teve acesso.

## ANEXO G – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## QUESTIONÁRIO 2

1 Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumpri-los? Justifique.

Sim, porque foram desafios bem interessantes de reflexão e motivadores.

2 Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento, te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.

Sim porque as redes sociais são muito acessadas e os desafios mais ajudam a aprender mais sobre o assunto tratado.

3. Quais os pontos positivos e negativos que você pode listar sobre essa iniciativa?

O positivo é que insentiva bastante as pessoas a refletir sobre suas ações.  
Negativo é que pouco utilizador, pelas pessoas.

## ANEXO H – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO 2

1 Essa experiência de gamificação: com desafios a serem cumpridos e pontuações te motivou a estudar mais para cumpri-los? Justifique.

Teoricamente me ajudou a gerenciar meu tempo, pois meu dia-a-dia é muito corrido e recentemente fiquei produzindo mais dicas em recuperação.

2 Esse uso das redes sociais para estudar e compartilhar conhecimento, te ajudou a aprender mais sobre os assuntos estudados nas aulas? Justifique-se.

Sim, pois aprendi mais sobre coisas determinadas assuntos abordados assim completei meu aprendizado.

3. Quais os pontos positivos e negativos que você pode listar sobre essa iniciativa?

Pontos positivos: aprendizagem, conhecer as pessoas  
Pontos negativos: nem todos os alunos presente em sala não têm acesso as redes sociais.

## **ANEXO I – MÓDULO: TEXTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “DESCOLORINDO PRECONCEITOS”**

### **ENCONTRO 1:**

#### **OS 10 PRECONCEITOS MAIS COMUNS**

Numa sociedade que vive das aparências, julgar o livro pela capa é a regra instituída. Por mais que se queira mudar a mentalidade, parece que as pessoas estão cada vez mais avessas a aceitar que “somos todos diferentes e todos iguais”. O preconceito é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória que se baseia nos conhecimentos surgidos em determinado momento como se revelassem verdades sobre pessoas ou lugares determinados. Costuma indicar desconhecimento pejorativo de alguém ao que lhe é diferente. Os media não estão isentos da disseminação dos preconceitos já estabelecidos e, por vezes, até criam novos preconceitos e agudizam outros. Hoje publicamos uma lista com os 10 preconceitos mais comuns. Aqueles que continuam com mais força entre nós são os mais antigos, como o racismo, o sexismo e o preconceito social.

##### *1. Preconceito com a aparência*

O preconceito com a aparência é dos mais praticados por todo o mundo. Vestir-se de maneira diferente do “socialmente aceite” dá azo a olhares desconfiados, assim como tatuagens e outros acessórios menos ortodoxos. A maioria das empresas não emprega pessoas que ostentem tatuagens ou piercings e muitas pessoas pensam menos de quem as tem. No entanto muitos dos mais famosos artistas do planeta, que são idolatrados por essas mesmas pessoas, têm e exibem as suas tatuagens e estilos.

##### *2. Nativismo*

O nativismo é praticado contra emigrantes de um determinado país. Ao contrário de outras formas de discriminação, esta é encorajada e mantida por alguns governos e entidades públicas de forma a que sejam negados serviços de saúde, emprego e outros serviços.

##### *3. Preconceito com a idade*

Este preconceito é mais comum do que se pensa, e tanto velhos como novos sofrem com isto. Os mais velhos são considerados ultrapassados e agarrados ao passado e os mais novos são ingénuos e inexperientes. É cada vez mais praticado por empresas e 1/5 dos trabalhadores já sentiu este tipo de discriminação no trabalho.

##### *4. Peso/Tamanho*

Os standards que a sociedade criou de beleza e atracção foram os criadores de um preconceito muito comum por todo o mundo. É mais comum ser contra pessoas com excesso de peso mas com este preconceito quase ninguém se safava. Magros, baixos, altos e muitas outras características são alvo de discriminação. Está de tal maneira cravado na sociedade que as pessoas se discriminam a si próprias.

##### *5. Religião*

A história da humanidade está pejada de relatos de perseguição e discriminação religiosa. No entanto não são só as religiões organizadas que sofrem de discriminação, os

ateus são também discriminados por grupos religiosos. É também comum que a religião dominante num país tente impor os seus costumes aos seguidores de outras religiões, muitas vezes, através da força, da segregação e do impedimento de acesso a cargos públicos.

#### *6. Preconceito com deficientes*

Este preconceito engloba a discriminação ou os maus tratos a pessoas com deficiência mental, emocional ou física. As pessoas com este preconceito têm tendência a inferiorizar pessoas com deficiência e em algumas partes do mundo há instituições que negam os seus serviços e emprego a este grupo de pessoas. Outro exemplo muito comum deste preconceito é a abordagem gratuita a uma pessoa com deficiência para oferecer ajuda quando esta não precisa ou quando não se perguntaria a uma pessoa sem deficiência. Normalmente quem faz isto não se apercebe de que está a discriminar o outro.

#### *7. Homofobia*

Desde sempre que a heterossexualidade é considerada superior à homossexualidade, muitas pessoas mostram aversão e hostilidade contra homossexuais e bissexuais. Os crimes de ódio contra este grupo tornaram-se bastante comuns em algumas partes do planeta incluindo os Estados Unidos da América, onde cerca de 1000 crimes são registados, por ano, contra a comunidade gay.

#### *8. Social*

O preconceito das classes sociais toma normalmente forma através dos mais ricos contra os que estão menos bem. Contudo o oposto também acontece, com os que têm menos posses a criticarem os mais abastados chamando-os de esnobes com muito dinheiro, mas sem moral. Um exemplo de preconceito social evidente é a Índia, em que o sistema de castas, que divide as classes sociais da população, provoca limitações nas aspirações de vida para as castas inferiores.

#### *9. Sexismo*

O sexismo envolve a crença de que um sexo é naturalmente superior ao outro, usualmente que os homens são superiores às mulheres e como tal devem ter mais poder. Isto coloca as mulheres em desvantagem em muitas áreas da sociedade. No exemplo do trabalho, em que se acredita que o homem é mais capaz, são criadas mais oportunidades para os homens do que para as mulheres. Por outro lado, os estereótipos sobre as mulheres colocam-na muitas vezes, e predominantemente, como responsáveis pelas tarefas caseiras.

#### *10. Racismo*

O racismo ocorre principalmente de duas formas. A primeira, e menos comum nos dias de hoje, é a atitude aberta de racismo, em que grupos específicos fazem propaganda pública passando a mensagem que uma raça é inferior à sua. São atitudes comuns a grupos da supremacia branca e alguns exemplos das suas ações são crimes de ódio, segregação e genocídio. A segunda forma de racismo é chamada de racismo encoberto, que atua dissimuladamente sob a forma de crença cultural de que pessoas de certa cor ou raça são inferiores.

OS DEZ PRECONCEITOS MAIS COMUNS. Disponível em: <http://www.em10taque.com/10interessante/os-10-preconceitos-mais-comuns/>. Acesso em: 12 de maio de 18.

**ENCONTRO 3: MÚSICA:** Problema Social (Seu Jorge)

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino  
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
E nem o bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
E nem o bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
Não aprendia as maldades que essa vida tem  
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém  
Juro que eu não conhecia a famosa Funabem  
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem  
Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem  
Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém  
Seria eu um intelectual  
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal  
Muitos me chamam pivete  
Mas poucos me deram um apoio moral  
Se eu pudesse eu não seria um problema social  
Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino  
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
E nem o bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
E nem o bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
Não aprendia as maldades que essa vida tem  
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém  
Juro que eu não conhecia a famosa funabem  
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem  
Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem  
Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém  
Seria eu um intelectual  
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal  
Muitos me chamam pivete  
Mas poucos me deram um apoio moral  
Se eu pudesse eu não seria um problema social  
DISPONIVEL EM: <http://www.vagalume.com.br/seu-jorge/problema-social.html#ixzz3DdZVW94U>

**ATIVANDO A MENTE: CHARGE 1**



**ATIVANDO A MENTE: CHARGE 2**



**ATIVANDO A MENTE: CHARGE 3**



**ATIVANDO A MENTE: CHARGE 4**



**ATIVANDO A MENTE: CHARGE 5**



### **TEXTO: O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Que o Brasil é extremamente desigual, todos já sabem. Talvez a desigualdade mais marcante se refira a condição do negro na nossa sociedade. Como se não fosse a faixa educacional e, conseqüentemente, a faixa salarial menor, a discriminação assume o papel de vilão na tentativa de se fazer uma país mais justo para todos. O aumento significativo do salário mínimo e a oferta de bolsas em faculdades para alunos carentes são ótimos meios para se atingir tal objetivo.

Mas reverter esse quadro não é nada fácil. As principais características da nossa sociedade hoje foram consolidadas por séculos durante os quais o Brasil assumiu diversas “caras”. A saber: o negro já foi inserido aqui em condição de inferioridade perante os portugueses, e porque não dizer perante os próprios índios. O negro africano assumiu o papel de escravo em uma terra onde, pelas circunstâncias impostas, ele era descaracterizado como pessoa sendo considerado apenas um objeto, uma “peça”, alguém que não tinha autonomia sobre seus próprios atos.

E apesar das resistências, das lutas em busca da liberdade, o negro escravo viveu nessa condição por três séculos. Tempo mais que o suficiente para que essa situação fosse inconscientemente assimilada por toda a sociedade. Tanto foi assim que mesmo depois da abolição da escravidão em 1888, o negro continuou sendo escravo, escravo de uma sociedade que se recusou a inseri-lo em seus meios sociais. Certamente a condição dos negros hoje estaria melhor se as vagas no mercado de trabalho, que a partir de então passou a ser assalariado, fossem ocupadas por eles mesmos. No entanto, o que se viu foi a sua completa exclusão, a preferência foi dada aos imigrantes, principalmente europeus.

Sem a Casa-Grande e nem emprego, o negro não teve muitas escolhas. Muitos foram obrigados a viver de mendigagem ou cometendo pequenos delitos, tornou-se uma grande massa que vivia na ociosidade. Isso veio apenas piorar a sua situação porque ele passava a ser visto com um olhar crítico cada vez pior, por um grupo de pessoas que se julgavam civilizados. E não se pode dizer que a sociedade brasileira hoje não seja herdeira desse Brasil de pouco mais de cem anos atrás. Características que se arrastam no tempo.

Sem dúvida a condição do negro hoje é melhor, mas ainda tem muito o que melhorar. Ao governo cabe dar melhores condições de saúde e educação e à sociedade de maneira geral, cabe se libertar de suas heranças históricas que vê os negros com um olhar de inferioridade.

É evidente que se deve haver julgamentos, mas que os quesitos julgados sejam os méritos e não características físicas. Esse é o caminho para um Brasil que seja realmente democrático.

Disponível em: <http://ahistoriaeopresente.blogspot.com.br/2009/07/o-negra-na-sociedade-brasileira.html>.

## ENCONTRO 5: CHARGE “NÃO EXISTE RACISMO NO BRASIL”



Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/igualdaderacialnosus/charges.php> Acesso em: jun. 2019.

### **HISTÓRICO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

Considerando a formação histórica do Brasil, verifica-se que as diferenças raciais traduziram-se em desigualdade de direitos e papéis sociais, no qual o fenótipo branco quase sempre representou o papel de comando enquanto o negro representava o de subordinado. É difícil olhar o presente sem considerar aspectos passados, já que o processo histórico é imprescindível para a visão crítica da atualidade. Dessa forma, foi elaborada uma breve contextualização sobre a trajetória do negro no Brasil, onde serão apresentados alguns fatores históricos que permitem perceber um pouco da realidade da população negra brasileira.

Presume-se que os primeiros africanos chegaram ao Brasil entre 1516 e 1526, porém, a partir de meados do século XVI, iniciou o afluxo regular constante de africanos para a Colônia. Sequestrados de sua terra natal e trazidos como escravos para a América, os africanos tiveram a sua vida e o seu destino associados a um terrível sistema de exploração do homem pelo homem. Explorados economicamente, não contavam senão como instrumento de trabalho e capital.

O sistema escravista foi uma experiência crucial para negros, visto que os europeus, convencidos de sua superioridade, tinham um total desprezo pelo mundo negro, apesar de todas as riquezas que dele tiraram. A necessidade de manter a dominação por suas vantagens econômicas e psicossociais levaram defensores da situação colonial a recorrerem não somente a força bruta, mas, a outros recursos de controle, como o de desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.

O negro foi escravizado durante séculos, por representar fonte de lucro e acúmulo de capital para a economia brasileira. No decorrer dos anos começaram a se fortalecer no Brasil ideais abolicionistas. Em 7 de novembro de 1831 foi promulgada a Lei de extinção do tráfico negreiro, determinada pelo governo inglês, que além de não ser cumprida em nenhuma de

suas disposições, resultou no aumento do comércio ilícito de escravos, elevação do seu custo, ampliação da margem de lucro dos traficantes (comerciantes ilegais) e também no morticínio em massa de africanos, pois quando um navio negreiro se deparava com a armada naval inglesa, os negros, geralmente acorrentados, eram lançados ao mar.

No entanto, a Inglaterra interviu de forma mais drástica sem considerações pela soberania brasileira a partir de 1845. Em 1850, o tráfico africano foi suprimido efetivamente, e posteriormente vieram outras leis abolicionistas, como a Lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário que representavam a transição gradual do sistema escravocrata para a mão-de-obra livre.

Em 13 de maio de 1888, foi promulgada a Abolição do cativo no Brasil. A agitação abolicionista havia atingido as camadas populares e até as senzalas, onde os escravos já estavam rompendo com a ordem vigente por meio de fugas em massa e com a desorganização no trabalho nas A Lei Áurea foi sancionada quando quase não havia mais escravos no Brasil, ou seja, a abolição da escravatura, representada pelo ato da Princesa Isabel, não fez senão sancionar a extinção do sistema escravista que ocorreria de qualquer forma.

Um dos fatores que contribuíram com o declínio do sistema escravista no Brasil foi a acentuada pressão da Inglaterra, que exercia grande influência nos países subdesenvolvidos, para proibir o tráfico de escravos. A Inglaterra passava pela Revolução Industrial e expandir os seus negócios, incentivando assim, a substituição da mão-de-obra escrava pela livre para ampliar os seus consumidores.

Outro fator que contribuiu significativamente com a queda da exploração dos escravos no Brasil foram às diversas formas de resistência dos negros à instituição fundamental da escravidão. A resistência dos escravos, o medo de suas rebeliões e o problema dos escravos fugitivos os senhores, que muitas vezes, se deparavam com limitações impostas pelas ações dos escravos.

A história do negro no Brasil foi tratada com desdém e transmitida de maneira inferior e desvalorizada, principalmente em relação à sua resistência. Há muito para não dizer até hoje, acreditava-se que o negro escravizado sofreu de maneira passiva ao tratamento desumano praticado pelos escravizadores. Segundo Kabengele Munanga, essa visão equivocada tem efeitos não só na autoestima, mas também na identidade dos negros, pois são taxados como indolentes, preguiçosos e conformistas diante da escravidão.

A história do negro no Brasil não significou passividade nem apatia, mas sim, luta e organização, pois, diante dos limites impostos ao africano escravizado, os esforços na luta pela liberdade manifestavam coragem e a indignação diante da escravidão e não a passividade. Esse processo de luta e indignação pode ser definido por resistência negra. A insubmissão às regras do trabalho nas plantações, os movimentos de ocupação de terras, as revoltas, as fugas, os assassinatos de senhores, foram algumas das estratégias usadas pelos negros contra o sistema escravista.

As reações coletivas são as que mais se destacam na repulsa à escravidão no Brasil. Durante toda a existência do regime escravista, os escravizados lutaram, organizando-se de diferentes modos, com os Quilombos, as insurreições e as guerrilhas. Podemos dizer que a

escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistência e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem central na luta pelo fim deste regime desumano e cruel.

No período pós-abolição, formas crônicas de desorganização social ao o da história resultaram inevitavelmente na exclusão da massa de negros do mercado de trabalho capitalista. Com o fim da escravidão, iniciou-se o processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. Dessa forma, incentivados e apoiados pelo governo brasileiro, milhões de imigrantes chegaram ao Brasil nos primeiros 40 anos pós-abolicionismo. Os estrangeiros chegavam a São Paulo e outras regiões do Brasil com um lugar na nova sociedade, integrando-se a estrutura ocupacional como assalariados nas áreas urbanas.

As políticas de apoio e incentivo do Governo brasileiro, dadas aos imigrantes europeus, não aconteceram para os negros recém-libertos do sistema escravocrata, que foram segregados para as regiões menos desenvolvidas e setores subalternos de trabalho, aglomerando-se nas posições subordinadas da estrutura de classes do sistema de estratificação social.

O racismo após o fim da escravidão implicou no desajustamento psicológico, cultural, social e econômico de um grupo historicamente oprimido, pois não houve nenhuma preocupação com a integração sócio-econômica das vítimas diretas ou indiretas do cativeiro, os negros e seus descendentes.

Os anos seguintes à Abolição foram extremamente difíceis para os negros concentrados nas cidades que sentiram agudamente os efeitos dos desarranjos sociais. Abandonados a própria sorte passam pela lenta reabsorção no mercado de trabalho, a partir das ocupações mais simples e mal remuneradas.

Além dos aspectos mencionados, houveram ainda medidas de Estado para o extermínio dos negros no Brasil, como, por exemplo, as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas (inicialmente na fase da primeira República), que tinham como objetivo o branqueamento da população. Um dos recursos utilizados, para o embranquecimento do país foi o estupro da mulher negra pelos imigrantes e pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue mistos: o mulato, o pardo, o moreno, entre outras denominações.

A miscigenação, de acordo com alguns estudiosos, foi considerada uma estratégias de liquidação da raça negra no Brasil, pois, com o crescimento do contingente negro estava “desaparecendo” sob o clareamento progressivo da população do país. As políticas de branqueamento buscavam restringir qualquer forma de crescimento da população negra.

A política imigratória com o influxo da imigração branca estimulava também a imigração de racistas brancos expulsos das recém-liberadas colônias da África: belgas do ex Congo Belga, portugueses de Angola e Moçambique.

Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/PRIMEIRO%20TEXT0.PDF>. Acesso em: jun. 2019.

## **NEGROS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE DISCRIMINAÇÃO EM NÚMEROS**

A história dos negros no Brasil é tão complexa e conturbada quanto a história da própria humanidade, com seus absurdos, injustiças e antagonismos que até hoje ecoam por toda a parte.

É estranho pensar que, até o início do século XX, a sociedade convivia com a discriminação racial de forma muito natural. Intelectuais, políticos e nobres argumentavam a favor da discriminação como se estivessem protegendo os alicerces da sociedade. Apenas como exemplo, em 1921 o então presidente da república Epitácio Pessoa simplesmente proibiu a participação de jogadores negros na seleção brasileira.

Mas não pense que isso mudou drasticamente ainda no século XX. Até meados dos anos oitenta, ainda era comum negros serem hostilizados em alguns locais públicos como se tal hostilidade fosse um direito.

Mesmo com algumas mudanças, ainda existe um racismo velado na sociedade hoje.

Com a implantação do sistema de cotas raciais, houve certa manifestação qualificando como um favorecimento injusto a uma determinada classe. A revolta se explicava pelos altos impostos cobrados e o mínimo de retorno na educação, que deveria começar na infância, sem prejudicar classes sociais ou étnicas.

Acontece que o Brasil nunca foi um lugar fácil pra ninguém, mas para alguns ele foi ainda mais difícil do que para os outros.

Nesse contexto, os negros foram libertos, largados a própria sorte para começarem abaixo da linha do zero, sem direitos claros, sem ajuda e sem dignidade alguma, apenas com a revolta de muitos que consideravam uma injustiça ter, teoricamente, os mesmos direitos que uma pessoa de pele negra.

E foram seguindo em frente, tirando leite de pedra, como já diziam os antigos, lutando pela sobrevivência e pela dignidade e, com muito custo, sendo aceitos pela sociedade. Mas os números deixam claro que até hoje ainda existe um enorme abismo.

Dados da revista Fórum, apontam que no ano de 1997, **apenas 2,2% dos pardos e 1,8% dos negros cursavam as universidades.**

O site Diário do Centro do Mundo apontou ainda em 2014 que 1,4% dos magistrados brasileiros se consideram negros enquanto dados do IBGE daquele mesmo ano, apontavam que menos de 10% dos parlamentares no Brasil são negros.

Não é difícil compreender o princípio dessa discrepância. Tudo começa no exato momento em que os negros foram libertos e, ao mesmo tempo privados de terem os mesmos direitos que os outros.

Podemos encarar, portanto, o sistema de cotas raciais, como um débito que, em algum momento a sociedade em sua constante evolução teria que honrar, trata-se de uma correção justa e que, na minha opinião pessoal, não precisa e nem deve ser eterna, apenas corretiva com data marcada para encerrar, a partir do momento em que os negros conquistarem justamente o espaço que é seu por direito em uma sociedade que tem a miscigenação em sua corrente sanguínea.

A discriminação por raça, sexo, etnia ou preferências diversas expõe uma necessidade enferma do ser humano de afirmar a inferioridade de alguém ou alguma coisa. Isso mostra que, infelizmente, a natureza do discriminar sempre existiu e sempre existirá de alguma forma, mas é importante notar também que, a medida que o tempo avança, a sociedade evolui e vai deixando suas enfermidades para trás. Felizmente esse é um caminho sem volta.

Vejam os dados dispostos no infográfico:



## CHARGE 2: BRANCOS E NEGROS



Disponível em: [http://contextohistoricos.blogspot.com.br/2012/09/confira-correcao-da-avaliacao-de\\_661.html](http://contextohistoricos.blogspot.com.br/2012/09/confira-correcao-da-avaliacao-de_661.html) . Acesso em: jun. 2019

### ENCONTRO 6: EU SÓ QUERO É SER FELIZ (RAP BRASIL)

Eu só quero é ser feliz,  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.  
E poder me orgulhar,  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
Fé em Deus, DJ  
Eu só quero é ser feliz,  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.  
E poder me orgulhar,  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, han.  
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer,  
Com tanta violência eu sinto medo de viver.  
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado,  
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado.  
Eu faço uma oração para uma santa protetora,  
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora.  
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela,  
O pobre é humilhado, esculachado na favela.

Já não aguento mais essa onda de violência,  
 Só peço a autoridade um pouco mais de competência.  
 Eu só quero é ser feliz,  
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han.  
 E poder me orgulhar,  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
 Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, é.  
 E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
 Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar.  
 Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.  
 Fica lá na praça que era tudo tão normal,  
 Agora virou moda a violência no local.  
 Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,  
 Estão perdendo hoje o seu direito de viver.  
 Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,  
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela.  
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade,  
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade.  
 Vai pra zona sul, pra conhecer água de coco,  
 E o pobre na favela, vive passando sufoco.  
 Trocaram a presidência, uma nova esperança,  
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança.  
 O povo tem a força, precisa descobrir,  
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.  
 Eu só quero é ser feliz,  
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.  
 E poder me orgulhar,  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu.  
 Eu, só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, han.  
 E poder me orgulhar, é,  
 O pobre tem o seu lugar.  
 Diversão hoje em dia, nem pensar.  
 Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.  
 Fica lá na praça que era tudo tão normal,  
 Agora virou moda a violência no local.  
 Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,  
 Estão perdendo hoje o seu direito de viver.  
 Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,  
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela.  
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade,  
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade.  
 Vai pra zona sul, pra conhecer água de coco,  
 E o pobre na favela, passando sufoco.  
 Trocada a presidência, uma nova esperança,  
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança.  
 O povo tem a força, só precisa descobrir,  
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.  
 Eu só quero é ser feliz,  
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.  
 E poder me orgulhar,  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, é.  
 Eu, só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, han.  
 E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
 E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
 Disponível em: <http://letras.mus.br/rap-brasil/564946/>. Acesso em: jun 2019.

### **Artigo: Negros são maioria nas favelas...**

(Cláudia Vitalino - Presidente da UNEGRO – União de Negros Pela Igualdade)

Por que a favela é vista como lugar de violência? O que levou esse espaço a ser considerado como espaço violento? Como foi possível o surgimento desse espaço? Ao fazer uma análise histórica da situação, pode-se encontrar resposta para essas questões ao focar a história da escravidão no Brasil, século XVII E XVIII, particularmente no Rio de Janeiro.

Existe toda uma estrutura de luta que se manteve contra as injustiças de uma elite discriminadora e castradora dos direitos humanos. Levando em conta essa realidade histórica, a favela no Rio de Janeiro pode ser comparada com a natureza dos quilombos, principalmente aquelas localizadas junto às grandes cidades, ou seja, local que se tornou um foco de luta contra as injustiças sociais. A diferença entre o quilombo e a favela, é que o quilombo servia de abrigo ao não aprisionamento dos negros livres e fugitivos. Já as favelas, ao longo do século XX, se tornaram a resistência de permanência nos locais escolhidos para moradia. Tanto o quilombo quanto a favela passaram a ser defendidos como territórios que se funda numa relação de força. O poder da elite que deseja escravizar e a resistência dos negros que reivindicam seus direitos à vida e à propriedade.

A denominação de quilombo surge em função de uma consulta feita pelo Conselho Ultramarino (1740) ao rei de Portugal. O rei entendeu que toda habitação de negro fugitivo que passasse de cinco, deveria ser considerada como quilombo. A localização de qualquer quilombo privilegiava os lugares cujo acesso não fosse facilitado às forças da ordem imperial. A concentração de escravos em uma metrópole, como o Rio de Janeiro, buscou a ocupação de áreas que ainda estavam desabitadas. Nesse caso, os charcos e as encostas de morros serviam como lugares para a construção desses quilombos que abrigavam, além de escravos, brancos com problemas na justiça e outros.

Nesse período a Corte Imperial enfrentava uma determinada resistência com a formação dos quilombos localizados junto às matas da Tijuca e do Andaraí. Essa resistência pôde ser comprovada no relatório enviado por uma diligência que dizia: “Tendo seguido um trilho único que existia e descido por uma ladeira muito íngreme, depois de uma hora da manhã encontramos cinco ranchos onde achamos farinha, bananas e um ferro chamado “macho”, e não foi possível encontrar nenhum quilombola”.

Além das florestas da Tijuca e do Andaraí, conhecidas por abrigarem grupos quilombolas desde o final do século XVIII, outros estudos apontam também outras freguesias, como a Lagoa, Inhaúma, Irajá, Engenho Velho e outras. A existência de áreas quilombolas próxima à cidade, foi viabilizada pela presença das poderosas redes de solidariedade local. Essa solidariedade era construída na relação com taberneiros locais, pequenos comerciantes e donos de embarcação com os quilombolas de Iguaçú, região próxima da corte, talvez motivados por interesse econômico.

A crise da habitação, presente na Corte desde a chegada da família Imperial ganhou maior dimensão à medida que os imigrantes chegaram à cidade, principalmente a partir da política de importação de mão-de-obra branca, para trabalhar nas recentes indústrias e nos campos.

O movimento quilombola, além de se constituir numa resistência ao sistema escravagista, participa do movimento de expansão da cidade. Os quilombolas, através de sua dinâmica de movimento, contornavam as fronteiras da cidade, espaço que vai ser designado, hoje, como favela. Eles viviam da pequena agricultura, da exploração da floresta e do roubo em fazendas.

A situação se torna mais agravante, ainda, com a carta de alforria, no período entre 1870 a 13/05/1888. Mas de posse dessa carta o ex escravo continuava ainda discriminado pela sociedade. Esse movimento no campo gerou uma das maiores injustiças sociais, pelo fato das restrições do acesso a terra. Apesar do negro se sentir aliviado da brutalidade que lhe matinha trabalhando, porém, quando de posse da carta de alforria, abandonavam as fazendas ganhando as estradas à procura de terrenos baldios em que pudessem acampar para viverem livres como se estivessem nos quilombos, plantando milho e mandioca para comer.

A condição de miséria que se efetivou com esse movimento, levou o negro a enfrentar a maior crise de sua existência. Pela miséria a qual foram atirados, não podiam estar em lugar algum, porque

cada vez que se acampavam os fazendeiros vizinhos organizavam e convocam forças policiais para expulsá-los, uma vez que toda a terra estava possuída e, saindo de uma fazenda, caía fatalmente em outra. A exclusão dos homens negros livres, a posse da terra, tornava-se importante para garantir a mão-de-obra. O resultado é que os escravos alforriados, juntos com os pobres e brancos, deslocavam-se para a cidade ou para os quilombos no perímetro urbano ou rurais. Na cidade, os negros ocupavam inicialmente os cortiços, no caso do Rio de Janeiro, ou se tornavam quilombolas em áreas da periferia da cidade. A exclusão de negros livres ao acesso à terra era importante, por sua vez, para garantir o trabalho escravo.

A influência e a intenção dos grupos dominantes passam a ser determinantes para a demarcação e organização do espaço social, para a classe negra desprovida do trabalho. Foi especialmente essa situação que cooperou para o surgimento da favela, uma transmutação do quilombo em nova forma de resistência, que é a luta pelo direito à habitação. Porém, tanto o Estado como a classe dominante viam na formação da favela a criação de grupos perigosos, pelo fato desses reivindicarem o direito a moradia no perímetro urbano pela resistência. Sendo assim, a favela passa a ser um espaço transmutado de quilombo para favela.

Foi no século XX que a favela ficou sendo representada para a república o mesmo que os quilombos ficaram sendo para a sociedade escravocrata. Tanto as favelas como os quilombos, no passado foram reconhecidos como classe perigosa, que necessitava de repressão. Os quilombolas no passado, sob a tutela do império, e os favelados por se constituírem socialmente indesejáveis, após a instalação da república. Sem possibilidade de ter trabalho, devido as suas condições sociais impostas pela elite, os negros deixaram de ter seus direitos reconhecidos. Porém herdaram os combates aos negros quilombolas do século anterior.

Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/183804-101>. Acesso em jun 2019.

### POEMA: Favela (Marcelo Lopes)

|   |  |
|---|--|
| <p>A Senzala fugiu da Casa-Grande,<br/>ganhou as avenidas<br/>e subiu nos morros.</p> <p>Em suas ruas estreitas,<br/>rostos suados e pernas bem-feitas...<br/>Todos correm apressados.</p> <p>Em cada casebre,<br/>velhos rugosos e rostos imberbes<br/>procuram, dia a dia,<br/>ganhar o pão e o chão.</p> <p>Nem sol, nem chuva<br/>nem a lei da gravidade<br/>abalam a firme estrutura<br/>desta pseudocidade.</p> | <p>Mil novos Quilombos<br/>se erguem aos tombos<br/>na chamada civilização,<br/>com rios de asfalto<br/>e palmeiras de plástico,<br/>sem cor nem umidade:<br/>São Palmares de verdade!</p> <p>A Senzala mudou de nome;<br/>batizaram-na Favela<br/>que por nós vela,<br/>do alto do morro.</p> <p>Tornou-se Casa Grande<br/>E, todos nós, restante<br/>Nos transformamos na senzala<br/>Da cidade grande</p> |
|---|--|

## **ENCONTRO 7: CULTURA NEGRA**

A cultura negra chegou ao Brasil por meio dos escravos africanos, na época do Brasil Colônia. A cultura europeia, tida como branca, predominava no país e não dava margem aos costumes africanos, que era discriminado pela sociedade branca, na época, maioria. Então, observa-se que na sociedade não se tinha as manifestações; porém, os negros tinham sociedades clandestinas, chamadas de quilombos. Nessas comunidades, havia a liberdade para os negros se manifestarem, tudo de acordo com os costumes de suas terras natais. Nos engenhos de açúcar, eles desenvolveram a capoeira: uma forma de expressão dos negros, ainda que fosse uma luta com características de dança, era praticada para ser usada contra os inimigos (senhores de engenho).

### ❖ **Culinária**

Outra característica marcante da cultura afro no Brasil é a questão dos diferentes temperos dados à culinária brasileira. Eles tiveram a capacidade de mesclar coisas da cozinha indígena com a europeia e transformar em comida brasileira. Ora, os escravos saíram de suas terras para um local diferente, sem trazer nada consigo. São pratos mais famosos da culinária afro-brasileira:

- Acarajé;
- Vatapá;
- Bobó;
- Feijoada (a famosa feijoada é citada como sendo um prato servido nas senzalas).
- Azeite de dendê (tempero comum na culinária baiana);
- Frutas e especiarias: coco, banana, pimenta malagueta e o café são produtos oriundos das terras africanas.

### ❖ **Expressões Culturais**

Uma coisa que chama a atenção é a alegria do povo afro-brasileiro. Além da capoeira, que já é comum em várias partes do Brasil, mas enfaticamente no estado da Bahia. Os negros trouxeram estilos diferentes no quesito de moda e estilo. Sempre baseado nas culturas dos ancestrais, aderem penteados interessantes, como os *dreadlocks*, da cultura rastafári; o cabelo *black power*; os trançados; com balangandãs, dentre outros.

### ❖ **Música**

Na música, predomina o samba, bem marcante na cultura brasileira, o que é uma herança dos afro-brasileiros. O estilo musical nasceu em meados da década de 1920; no Rio de Janeiro, surgiu e permitiu a criação de outros ritmos, tais como: o samba enredo, o samba de breque, o samba canção e a bossa nova.

### ❖ **Religião**

O candomblé, religião afro-brasileira, assim como a umbanda, a macumba e o omoloko, foram deixados pelos escravos que adotavam o sincretismo para preservação desse culto. Na época do trabalho escravo, para que a adoração aos deuses africanos não cessassem, os negros usavam os santos da igreja católica, como forma de despistar a mão de ferro portuguesa. Por isso, se vê a mistura do candomblé com o catolicismo. A cultura negra é algo que influenciou, não só o Brasil, mas diversas nações que usufruem da pluralidade do movimento negro. Nos Estados Unidos, o estilo dos negros é bem característico. O rap e hip hop são elementos que fazem parte do cotidiano do povo negro. Em meio às lutas, pode se dizer que os negros venceram e continuam nesse processo. Embora existam ainda casos de racismo, esse quadro tem mudado.

### ❖ **Dia Nacional da Consciência Negra**

O Dia Nacional da Consciência Negra lembra a resistência à escravidão e é comemorado no dia 20 de novembro, no Brasil, homenagem ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, ícone da cultura negra. O projeto de lei que deu vida a esse dia foi o 10.639/2003, mas só foi sancionado e considerado quando a presidenta Dilma Rouseff sancionou a Lei 12.519/2011. A homenagem ao dia surgiu em 1978 através do Movimento Negro Unificado. O objetivo dessa data é refletir sobre o preconceito, mostrar ao povo a cultura africana, comemorar e lutar pelos direitos e a igualdade do povo negro.

#### ❖ Zumbi dos Palmares

O líder dos negros no quilombo dos palmares, Zumbi dos Palmares, foi responsável por lutar contra a escravidão e morreu lutando pelos direitos do seu povo. O quilombo liderado por ele encontrava-se no estado de Alagoas e resistiu por cerca de 100 anos, abrigando entre 25 mil a 30 mil negros, segundo os dados da Fundação Cultural Palmares. Foram através dos quilombos que os negros preservaram a sua cultura e também formaram a resistência contra o sistema de escravidão no período colonial. O líder que inspirou e ainda inspira a muitos negros foi um herói contra o sistema que vigorava na época e representa um momento em que eles devem lutar e repensar sobre a identidade dos negros na sociedade brasileira. Zumbi foi morto pelas tropas coloniais de Jorge Velho e foi assassinado em 20 de novembro de 1695. Após a sua morte, a abolição da escravatura só chegou ao Brasil em 1888. A data é ponto facultativo e não um feriado obrigatório, portanto, cabe aos municípios e estados aderirem a data como feriado. Nesse dia e em todo o mês de novembro várias atividades culturais são realizadas em comemoração a data como passeatas, oficinas, cursos, seminários, oficinas, etc. Além disso, entidades e instituições ligadas aos movimentos negros estimulam a população para comemorar a data. Disponível em: [http://negros-no-brasil.info/mos/view/Cultura\\_Negra/](http://negros-no-brasil.info/mos/view/Cultura_Negra/). Acesso em: jun 2019.

### ENCONTRO 9: MÚSICA – MINHA ALMA (O RAPP)

A minha alma tá armada  
E apontada para a cara  
Do sossego  
Pois paz sem voz  
Paz sem voz  
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar  
Para tentar ser feliz (x4)

As grades do condomínio  
São para trazer proteção

Mas também trazem a dúvida  
Se é você que está nessa prisão  
Me abrace e me dê um beijo  
Faça um filho comigo  
Mas não me deixe sentar  
Na poltrona no dia de domingo, domingo.  
Procurando novas drogas  
De aluguel nesse vídeo  
Coagido é pela paz  
Que eu não quero  
Seguir admitindo  
É pela paz que eu não quero, seguir  
É pela paz que eu não quero, seguir  
É pela paz que eu não quero, seguir  
Admitindo solo

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/o-rappa/minha-alma-a-paz-que-eu-nao-querer.html#ixzz3DdcllyDr>. Acesso em: jun 2019.

## MARGINAL E PERIFÉRICO: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

O fenômeno da “literatura marginal”, produzida nas duas últimas décadas por autores da periferia das grandes cidades brasileiras, sobretudo São Paulo, tem merecido a atenção da mídia e da crítica especializada. Contudo, o fenômeno não importa apenas como “notícia” ou “objeto de estudo”. Seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade.

Os termos “marginal” e “periférico” abarcam um largo espectro de significações que é preciso explicitar, para melhor situarmos as questões envolvidas nessa produção literária do Brasil contemporâneo, originada no espaço da neofavela. Numa acepção estritamente artística, marginais são as produções que afrontam o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos vigentes. Na modernidade, uma certa posição marginal da arte sempre foi a condição aspirada como possibilidade para a criação do novo. Contudo, a inovação, uma vez assimilada e introduzida na tradição, deixa de ocupar uma posição à margem, exigindo novos processos de ruptura que marcam a evolução literária. Sob esse ponto de vista, a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas transformações de ordem estética, mas também social e política.

O sentido de “marginal”, do ponto de vista estético-cultural, tem uma aplicação específica na história da literatura brasileira, referindo-se ao movimento da década de 70 do século XX, contrário às formas comerciais de produção e circulação da literatura, conforme o circuito estabelecido pelas grandes editoras. O resultado disso é o surgimento de obras, sobretudo poéticas, produzidas artesanalmente, a partir de um registro espontâneo da linguagem, dando lugar à proliferação de “livrinhos” distribuídos diretamente pelo autor em bares, portas de museus, teatros e cinemas. Protagonizada por um grupo de artistas e intelectuais pertencentes à classe média, com amplo acesso à cultura letrada, mas sem dispor de meios econômicos para patrocinar uma “revolução” estética nos moldes modernistas, a literatura marginal dos anos 70 no Brasil faz-se à margem do sistema social e cultural vigente. O movimento não insiste tanto na renovação das formas estéticas, mas propõe uma mudança nas próprias práticas culturais, nos modos de conceber a cultura fora de parâmetros sérios e eruditos, como atitude crítica à ordem do sistema.

Além das novas formas de representar o mundo, que remetem mais ao uso da linguagem e aos significados textualmente construídos, existe ainda, por parte dos “marginais” dos anos 70, a adoção de um comportamento, de uma atitude marcadamente crítica em relação à ordem econômica e social, que também constitui uma forma diversa de representação do artista e do intelectual. Extrapolando procedimentos literários, os indivíduos assumem outro papel no cotidiano, vivem uma nova situação, uma experiência grupal e afetiva que revela modos diferentes de viver e de encarar a relação com a arte e a cultura. Assim “a marginalidade desse grupo não é apenas literária, mas revela-se como uma marginalidade vivida e sentida de maneira imediata frente à ordem do cotidiano”. Percebemos aqui que o sentido de marginal desliza para um modo de vida de sujeitos qualificados como “alternativos”, ou excêntricos, alheios aos padrões de comportamento socialmente aceitos.

Um outro grau de deslizamento de sentido, na linha da atitude do sujeito perante o mundo, em regra geral não identificado à categoria de artistas e escritores, refere-se àqueles classificados de bandidos e delinquentes, que vivem à margem da lei, geralmente presentes

na literatura como objeto de representação, ao lado de toda uma classe de desfavorecidos, excluídos e marginalizados social, econômica e culturalmente. O termo marginal reveste-se, pois, de complexidades que envolvem representações estéticas, políticas e sociais de naturezas diferentes, que convém levar em conta na hora de falarmos dos novos marginais que surgem no cenário da literatura brasileira contemporânea.

De outra sorte, o termo “periférico” também se presta a ambiguidades conceituais. Do ponto de vista espacial, periférico diz respeito à linha que define o limite de uma superfície, demarcando, portanto, a forma e a configuração de um espaço ou objeto. Urbanisticamente a periferia abarca as regiões afastadas dos centros urbanos, em geral habitadas pela população de baixa renda. Trata-se, portanto, da periferia como um espaço também social, um lugar ocupado pelas “minorias”, onde vivem os marginais e os marginalizados da sociedade. A periferia também se reveste de uma conotação política, definida em oposição ao centro, tomado como modelo de desenvolvimento, seja econômico, social ou cultural. Periférico, segundo essa visão, figura como uma condição segunda, uma posição dependente e heterônoma face ao centro.

Contudo, o fenômeno da globalização amplia as possibilidades de trocas culturais, tornando instáveis as fronteiras. A facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização. Por outro lado, essa mobilidade de fronteiras e de margens não significa que haja igualdade na “aldeia global”, tendo em vista fenômenos como a massificação e a homogeneização cultural, que instituem certos padrões de comportamento e concepções da realidade, desenhados a partir do centro e, todavia reapropriados pela periferia.

Tanto o marginal como o periférico são conceitos intrinsecamente ligados a modelos de representação, que põem em causa não apenas modos de significar o mundo, como também de produzir identidades. Essa consideração é fundamental para pensarmos sobre a produção literária contemporânea originada nos morros e favelas das grandes cidades brasileiras, o modo como ela inscreve-se no contexto sociocultural em que se situa, as experiências que ela traduz e as identidades que engendra.

Vale lembrar que a condição periférica, marcada pela pobreza e exclusão social, econômica e cultural, sempre ganhou as páginas da nossa literatura. O livro de Roberto Schwarz, *Os pobres na literatura brasileira*, tem seu mote nessa opção pela “marginália”, do que são exemplos os miseráveis explorados pela metrópole nos poemas satíricos de Gregório de Matos, os escravos da poesia libertária de Castro Alves, os moradores dos cortiços de Aluísio Azevedo, os sertanejos de Euclides da Cunha, os desvalidos de Lima Barreto, o Jeca Tatu de Monteiro Lobato, os severinos de João Cabral, os retirantes de Graciliano Ramos, os pequenos trabalhadores e contraventores de João Antonio; os mendigos e criminosos das ruas do Rio de Janeiro de Rubem Fonseca. A galeria de personagens pobres, vivendo em condições degradantes, é muito vasta e compõe um painel diverso de tipos humanos produzidos pela desigualdade social brasileira.

Na história recente da produção literária e cultural brasileiras, marginal e periférico adquirem, porém, novas feições, se pensarmos, sobretudo, nas condições de produção dessa literatura, no lugar assumido pelo escritor e no tipo de laço que sua obra estabelece com a comunidade. O aspecto característico da literatura marginal contemporânea é o fato de ser produzida por autores da periferia, trazendo novas visões, a partir de um olhar interno, sobre a experiência de viver na condição de marginalizados sociais e culturais. Essa é uma

diferença crucial, pois a maior parte dos escritores que povoaram suas páginas com os marginais e marginalizados da sociedade, salvo algumas poucas exceções, não pertencem a essa classe de indivíduos, senão que assumem o papel de porta-vozes desses sujeitos, falando em seu lugar, assumindo a sua voz. Não é o que acontece com os escritos “da” periferia (e não “sobre” a periferia), os quais transformam tanto o foco da representação da vida marginal, como conferem um novo ethos à produção literária e cultural, apresentando-se como uma resposta aos discursos daqueles que falam no lugar dos marginalizados. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesti/files/2011/05/7-Literatura.pdf>. Acesso em jun 2019.

## **GERAÇÃO MIMEÓGRAFO**

A geração mimeógrafo (ou movimento Alissara) foi um movimento, ou fenômeno sociocultural brasileiro que ocorreu imediatamente após a Tropicália, durante a década de 1970, em função da censura imposta pela ditadura militar, que levou intelectuais, professores universitários, poetas e artistas em geral, em todo o país, a buscarem meios alternativos de difusão cultural, notadamente o mimeógrafo, tecnologia mais acessível na época. Da tecnologia mais usada vem o seu nome.

Sua produção literária não foi aceita por grandes editoras, pelo menos até 1975, quando a editora Brasiliense publicou o livro "26 Poetas Hoje". Por estar à margem do circuito editorial estabelecido, sua poesia foi denominada poesia marginal. A produção artística desta geração igualmente não circulava em tradicionais galerias. A geração mimeógrafo também se expressou através da música, do cinema e da dramaturgia, sendo a sua produção poética a mais lembrada, possivelmente por ser aquela produção mais adequada às restrições de suporte impostas pela página mimeografada. As outras artes podiam ser divulgadas, porém não poderíamos ouvir uma canção ou ver um filme em um pequeno jornal ou revista mimeografados ou fotocopiados.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o\\_mime%C3%B3grafo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_mime%C3%B3grafo). Acesso em: jun 2019.

## **POESIA MARGINAL**

No Brasil, poesia marginal é a designação dada à poesia produzida pela geração mimeógrafo, incluindo aí poetas absolutamente desconhecidos que produziram suas obras fora do eixo Rio-São Paulo, embora ao redor do mundo se use o termo para referir-se à tendências que funcionam independentemente de uma poesia "oficial", canonicamente aceita.

O gênero de poesia que foi denominado de "marginal" no Brasil se tornou conhecido por este nome porque seus poetas abandonaram os meios tradicionais de circulação das obras, através de (editoras e livrarias), e buscaram meios alternativos, realizando cópias mimeografadas de seus trabalhos, comercializados a baixo custo, vendidos de mão em mão, nas ruas, em praças e nas universidades. Através dela, os poetas da geração mimeografada queriam se expressar livremente em pleno regime da ditadura militar, bem como revelar novas vozes poéticas.

Esta tradição marginal se estendeu pelos anos de 1980, tendo utilizado também o recurso da fotocópia e a produção de fanzines. Possivelmente, possa-se considerar uma continuidade desta tendência na poesia que se encontra apenas na Internet, sendo produzida por poetas que não usam outro meio de divulgação, à parte de um mercado literário

propriamente dito, ou da indústria cultural, por postura ou exclusão, estando à margem não por motivos políticos, como a poesia marginal dos anos de 1970, mas, principalmente, econômicos. Nos EUA, o termo "poesia marginal" é usado para designar a poesia feita pelos poetas chamados de Pós-Beats.

#### □ Influências e características

Influenciada pela primeira fase do Modernismo brasileiro, pelo Tropicalismo e por movimentos de contracultura, tais como o rock, o movimento hippie, histórias em quadrinhos e o cinema, a poesia marginal é tendente à coloquialidade, à espontaneidade, à experimentação rítmica e musical, ao humor, à paródia e à representação do cotidiano urbano<sup>4</sup>. É uma exceção a algumas destas tendências o poeta Roberto Piva, mais tendente ao Surrealismo e próximo à poesia da Geração Beat, demonstrando grande erudição em seus poemas, tal qual o faz Geraldo Carneiro, que, no entanto, utiliza frequentemente recursos semelhantes aos da poesia concreta.

A poesia marginal sempre foi do povo do gueto, a dos participantes da antologia 26 Poetas Hoje, apresenta também, no geral, tendência à oposição ao concretismo, pelo menos à sua forma mais usual, sendo a exploração da subjetividade a principal característica a opô-los àquele movimento.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o\\_mime%C3%B3grafo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_mime%C3%B3grafo). Acesso em: jun 2019

### **PRINCIPAIS AUTORES DA LITERATURA MARGINAL:**

#### **FERRÉZ**

Nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva (São Paulo, 1975) é um romancista, contista e poeta. É ligado à corrente considerada literatura marginal por ser desenvolvida na periferia das grandes cidades e tratar de temas relacionados a este universo. Dotado de linguagem influenciada pela variante linguística usada na periferia de São Paulo, Ferréz já publicou diversos livros, entre eles Fortaleza da Desilusão (1997), Capão Pecado (2001), Amanhecer Esmeralda (2005) e Ninguém É Inocente em São Paulo (2006). É fundador do DaSul, grupo interessado em promover eventos e ações culturais na região do Capão Redondo, ligados ao movimento hip-hop. Também possui um quadro próprio no programa Manos e Minas da TV Cultura, chamado "Interferência" onde entrevista pessoas para comentar sobre rap, e é um dos debatedores, ao lado de Karina Buhr, Leonardo Sakamoto e PC Siqueira, do "Programa Piloto", exibido mensalmente via internet pela TV Carta, da revista Carta Capital.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferr%C3%A9z>. Acesso em 15 abr. 2015.

#### **SÉRGIO VAZ**

Mudou-se com a família para São Paulo aos 5 anos de idade. Mais tarde, estabeleceu-se em Taboão da Serra, na região metropolitana. Fundou em 2000 a Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa). Também foi o criador do Sarau da Cooperifa, que semanalmente reúne cerca de 400 pessoas no Jardim Guarujá para ler e criar poesia. Promoveu em 2007 a Semana de Arte Moderna da Periferia, inspirada na Semana de Arte Moderna de 1922. Criou outros eventos, como a Chuva de Livros; Poesia no Ar, em que papéis com versos são amarrados a balões de gás e soltos no ar; e o Ajoelhaço, em que homens se ajoelham na rua para pedir perdão às mulheres no Dia Internacional da Mulher. Foi escolhido pela revista Época um dos 100 brasileiros mais influentes de 2009. Foi homenageado pela escola de samba Imperatriz do Samba, do primeiro grupo de Taboão da Serra, que apresentou o enredo Sergio Vaz, o poeta da periferia. Seus primeiros livros

foram edições independentes. Só veio a ser publicado por uma editora em 2007, quando a Global lançou Colecionador de Pedras.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rgio\\_Vaz](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rgio_Vaz). Acesso em: 15 abr. 2015.

## PAULO LINS

É um escritor brasileiro que ganhou fama com a publicação, em 1997, do livro Cidade de Deus, sobre a vida nas favelas do Rio de Janeiro. Morador da favela carioca Cidade de Deus, começou como poeta nos anos 1980 como integrante do grupo Cooperativa de Poetas, por onde publicou seu primeiro livro de poesia: Sobre o sol (UFRJ, 1986). Graduado no curso de Letras, foi contemplado – em 1995 – com a Bolsa Vitae de Literatura. Participou como assistente de um estudo sociológico e nesse período escreveu Cidade de Deus. Em 2002, o diretor Fernando Meirelles produziu o filme Cidade de Deus, com base no livro, que recebeu quatro indicações ao Oscar 2004 (melhor diretor, melhor fotografia, melhor montagem e melhor roteiro adaptado) e foi indicado para o Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro. O roteiro é de Bráulio Mantovani. Após, fez roteiros para alguns episódios de Cidade dos Homens, da TV Globo, e o roteiro do filme Quase dois irmãos, de 2004, de Lúcia Murat, que recebeu o prêmio de melhor roteiro da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), em 2005. Mais recentemente, Paulo Lins trabalhou com René Sampaio, no roteiro de mais um longa-metragem, adaptação cinematográfica da letra da canção de Renato Russo, Faroeste Caboclo. Após catorze anos de trabalho intermitente, em 2012 Paulo Lins lançou seu segundo romance, Desde que o Samba é Samba, que recria ficcionalmente a invenção do samba por músicos do bairro carioca da Estácio na década de 1920. Sua obra tem atraído interesse acadêmico na forma de vários artigos, dissertações e até mesmo teses.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Lins](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Lins). Acesso em: jun 2019

|   |  |
|---|--|
| <p><b>POEMA: INVERNÁCULO (Paulo Leminski)</b></p> <p>Esta língua não é minha,<br/>qualquer um percebe.<br/>Quem sabe maldigo mentiras,<br/>vai ver que só minto verdades.<br/>Assim me falo, eu, mínima,<br/>quem sabe, eu sinto, mal sabe.<br/>Esta não é minha língua.<br/>A língua que eu falo trava<br/>uma canção longínqua,<br/>a voz, além, nem palavra.<br/>O dialeto que se usa<br/>à margem esquerda da frase,<br/>eis a fala que me lusa,<br/>eu, meio, eu dentro, eu, quase.</p> <p>Disponível em: <a href="http://contobrasileiro.com.br/?p=956">http://contobrasileiro.com.br/?p=956</a>.<br/>Acesso em: jun 2019</p> | <p><b>CONTO: OITENTA E CINCO LETRAS E UM DISPARO (Sacolinha)</b></p> <p>- Alô, mô, sou eu!<br/>- Fernando, o ônibus ta sendo assaltado...<br/>- O quê? Fala mais alto!<br/>- Tão assaltando o ôni...<br/>- Puf.<br/>- Alô!<br/>- Tu tu tu tu...</p> <p>Disponível em: <a href="http://pt.slideshare.net/kika0786/o-que-literatura-marginal">http://pt.slideshare.net/kika0786/o-que-literatura-marginal</a>. Acesso em: jun 2019</p> |
|---|--|