



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DANIELE PINTO DOS SANTOS DE JESUS

**GAMIFICAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Salvador
2023

DANIELE PINTO DOS SANTOS DE JESUS

**GAMIFICAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Memorial de formação acadêmica apresentado ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal da Bahia, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramentos

Orientador (a): Prof^a Dr^a Fernanda Maria Almeida dos Santos (Profletras/UFBA)

Salvador
2023

de Jesus, Daniele Pinto dos Santos
Gamificar: uma proposta de ensino do gênero
textual anúncio publicitário na educação básica:
Caderno Pedagógico / Daniele Pinto dos Santos de
Jesus. -- Salvador, 2023.
154 f. : il

Orientadora: Dr^a Fernanda Maria Almeida dos
Santos.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS)) -- Universidade Federal da
Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2023.

1. Gamificação. 2. Multiletramentos. 3. Produção de
Texto. 4. Tecnologias Educacionais. 5. Língua
Portuguesa e Ensino. I. Almeida dos Santos, Dr^a
Fernanda Maria. II. Título.

**GAMIFICAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos (Orientadora)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Júlio Neves Pereira

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales

Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 27 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus, que em tempo propício me concedeu concretizar a realização desse sonho.

A meus pais, José Batista e Ilnah Souza Pinto (in memoriam). Com vocês eu aprendi uma das lições mais importantes: a educação transforma vidas! Obrigada por tudo!

A meu esposo, Denison de Jesus, e a minha filha, Júlia Pinto, por todo apoio e compreensão das ausências neste tempo de estudo e por todo amor a mim dedicado. Vocês foram indispensáveis nesse processo!

A minha tia Gilda, pelo apoio em todo o processo do mestrado e pelo carinho e preocupação maternal dedicados a mim e a minha Juju. Com a sua ajuda foi possível vencer mais essa etapa!

A minha família (cunhadas e sogra), pelo incentivo para a produção deste memorial e apoio para conclusão desta etapa formativa.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Fernanda Maria Almeida dos Santos, pela dedicação em me conduzir em cada etapa deste trabalho, extraindo o melhor de mim, e pelos encaminhamentos sempre seguros na execução desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelas discussões teóricas que forneceram as bases científicas para o desenvolvimento deste trabalho e pelas indagações que contribuíram para me tornar uma professora pesquisadora.

Às colegas da turma 7 do PROFLETRAS por juntas aprendermos a reexistir em meio às dificuldades do processo e por tornarem a jornada mais leve, em especial a Paula Gabriela Sanchez pela escuta sensível e pelas parcerias durante o mestrado e para além dele.

À CAPES por apoiar financeiramente a realização desta pesquisa através do PROFLETRAS (UFBA).

Aos amigos de sempre, pela compreensão das ausências, em especial a Maiara Bonfim, Ana Flávia Brito, Priscila Almeida e Joseane Maytê, pelo incentivo para concretização deste sonho.

À equipe pedagógica do CPM Francisco Pedro de Oliveira, em especial aos gestores civis e coordenadores que acompanharam o desenvolvimento desta etapa de formação, sempre solícitos e compreensíveis às demandas necessárias.

Por fim, a meus alunos, por despertarem em mim o desejo constante de atualização profissional e por fomentarem o desejo de continuar aprendendo para melhor mediar o acesso ao conhecimento.

“A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.”

Marcel Proust

JESUS, Daniele Pinto dos Santos de. **Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica**. 154f., 2023. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

O memorial intitulado *Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica* tem como objetivo propor atividades pedagógicas gamificadas para trabalhar com o gênero textual anúncio publicitário, analisando como estas podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de produção textual no Ensino Fundamental. Esse estudo justifica-se pela necessidade de inserir novas práticas pedagógicas no contexto da educação básica, através das quais os alunos possam aprimorar as habilidades e competências de produção de texto que dialoguem com suas vivências e com as exigências da vida em sociedade, além de buscar promover mudanças na forma de ensinar por meio dos novos letramentos e das múltiplas semioses, estimulando práticas situadas mais interativas, colaborativas e que incentivem a resolução de problemas. A pesquisa que fundamentou a produção deste trabalho está pautada nos postulados teóricos da escrevivência (EVARISTO, 2017), da escrita singular (CARMAGNANI, 2010), dos letramentos (KLEIMAN, 1995, 2005; GALVÃO, 2003; STREET, 2014; TFOUNI, 2010), dos multiletramentos e multimodalidade (ROJO, 2013, 2015; RIBEIRO, 2016, 2017, 2018; PEREIRA, 2018; COPE, B.; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KRESS, G.; VAN LEEUWEN, 2006), das tecnologias educacionais (KENSKI, 2015; SILVA, 2019), do web currículo (ALMEIDA, 2010, 2011; SILVA, 2011), do currículo universitário (BIANCHI, 2014), da cibercultura (LÉVY, 2014), da cultura digital (SALES; NONATO, 2019), da cultura de jogo (HUIZINGA, 2018), da gamificação (ALVES, 2007, 2008, 2019; ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016) e da produção escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; KOCH, 2007). Trata-se de um estudo de base qualitativa e de cunho exploratório-propositivo que foi estruturado com base na realidade de uma turma do 9º ano do Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira (Candeias-Ba) e utiliza como suporte, nas aulas de Língua Portuguesa, a plataforma gamificada *Classcraft*. Espera-se, por meio dessa proposta, com a construção do caderno pedagógico, ampliar habilidades referentes à produção/recepção de textos multimodais, bem como a motivação para a realização das produções escritas.

Palavras-chave: Gamificação; Multiletramentos; Produção de Texto; Tecnologias Educacionais

JESUS, Daniele Pinto dos Santos de. **Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica.** 154f., 2023. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

The memorial entitled Gamificar: a proposal for teaching the textual genre advertisement in basic education aims to propose gamified pedagogical activities to work with the textual genre advertisement, analyzing how these can contribute to the development of textual production practices in elementary school. This study is justified by the need to insert new pedagogical practices in the context of basic education, through which students can improve the skills and competencies of text production that dialogue with their experiences and with the demands of life in society, besides seeking to promote changes in the way of teaching that develop new literacies and multiple semiotics, stimulating practices located more interactive, collaborative and that encourage problem solving. The research that based the production of this work is based on the theoretical postulates of *escrevivência* (EVARISTO, 2017), singular writing (CARMAGNANI, 2010), literacies (KLEIMAN, 1995, 2005; GALVÃO, 2003; STREET, 2014; TFOUNI, 2010), multiliteracies and multimodality (ROJO, 2013, 2015; RIBEIRO, 2016, 2017, 2018; PEREIRA, 2018; COPE, B.; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KRESS, G.; VAN LEEUWEN, 2006), educational technologies (KENSKI, 2015; SILVA, 2019), web curriculum (ALMEIDA, 2010, 2011; SILVA, 2011), university curriculum (BIANCHI, 2014), cyberculture (LÉVY, 2014), digital culture (SALES; NONATO, 2019), game culture (HUIZINGA, 2018), gamification (ALVES, 2007, 2008, 2019; ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016) and written production (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; KOCH, 2007). It is a qualitatively based study and of an exploratory-propositive nature that was structured based on the reality of a 9th grade class of the Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira (Candeias-Ba) and uses the Classcraft gamified platform in Portuguese Language classes as support. It is expected, through this proposal, with the construction of the pedagogical notebook, to expand skills related to the production/reception of multimodal texts, as well as the motivation for the realization of written productions.

Keywords: Gamification; Multiliteration; Text Production; Educational Technologies.

JESUS, Daniele Pinto dos Santos de. **Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica.** 154f., 2023. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMEN

El memorial Gamificación: una propuesta de enseñanza del género textual anuncio publicitario en la educación básica tiene como objetivo brindar actividades pedagógicas que utilizan la gamificación para trabajar con el género, anuncio publicitario, analizando cómo éstas pueden contribuir al desarrollo de prácticas de producción textual en la Enseñanza Básica. Esta investigación se justifica por la necesidad de insertar nuevas prácticas pedagógicas en el contexto de la educación básica, a través de las cuales los estudiantes puedan perfeccionar las habilidades y competencias de producción de texto relacionados a sus experiencias y con las exigencias de la vida en sociedad, además de promover cambios en la forma de enseñar por medio nuevas literacidades y múltiples semiosis, estimulando prácticas situacionales más interactivas y colaborativas que favorezcan la resolución de problemas. La investigación que fundamentó la producción de este trabajo está pautada en los postulados teóricos de la *escrevivência* (EVARISTO, 2017), de la escritura singular (CARMAGNANI, 2010), literacidades (KLEIMAN, 1995, 2005; GALVÃO, 2003; STREET, 2014; TFOUNI, 2010), de las multiliteracidades y multimodalidad (ROJO, 2013, 2015; RIBEIRO, 2016, 2017, 2018; PEREIRA, 2018; COPE, B.; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KRESS, G.; VAN LEEUWEN, 2006), de las tecnologías educacionales (KENSKI, 2015; SILVA, 2019), del currículum web (ALMEIDA, 2010, 2011; SILVA, 2011), del currículum universitario (BIANCHI, 2014), de la cibercultura (LÉVY, 2014), de la cultura digital (SALES; NONATO, 2019), de la cultura de juego (HUIZINGA, 2018) , de la gamificación (ALVES 2007, 2008, 2019; ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016) y de la producción escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; KOCH, 2007). Esta es una investigación cualitativa y con fines exploratorio y propositivo que será basada a partir de la realidad de una clase de 9º grado en el Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira (Candeias-Ba) y utiliza como soporte, en clase de Lengua Portuguesa, la plataforma de gamificación Classcraft. Se espera, por medio de esa propuesta, con la construcción del cuaderno pedagógico, que se pueda ampliar las habilidades en cuanto a la producción/recepción de textos multimodales, así como la motivación para la realización de producciones escritas.

Palabras clave: Gamificación; Multiliteracidades; Producción de Texto, Tecnologías Educativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Livro que contém a publicação do artigo	27
Figura 02 - Página do blog Subjetividades	39
Figura 03 - Livro publicado pela ONG Casa do Sol	40
Figura 04 - Frente do CPM- Candeias.....	55
Figura 05 - Dados do IDEB do CPM-Candeias.....	67
Figura 06 - Sugestão de filme	72
Figura 07 - Orientação de acesso ao manual digital.....	72
Figura 08 - Indicação de links para aprofundamento de temas trabalhados	73
Figura 09 - Solicitação de produção de <i>videocast</i>	73
Figura 10 - Orientações para produção de <i>videocast</i>	74
Figura 11 - Abordagem do livro didático para o gênero fotorreportagem.....	77
Figura 12 - Atividade proposta com o gênero fotorreportagem.....	77
Figura 13 - Exercício com tentativa de explorar aspectos multimodais.....	78
Figura 14 - Resposta sugerida pelo livro didático para questão 2 em análise	79
Figura 15 - Trecho de texto para leitura e análise	79
Figura 16 - Atividade proposta a partir da leitura do conto.....	81
Figura 17 - Charge para análise e desenvolvimento de atividade	82
Figura 18 - Atividade proposta para analisar o gestual e o facial.....	83
Figura 19 - Atividade proposta com o objetivo de analisar o uso das cores.....	83
Figura 20 - Orientações prescritivas com relação ao aspecto sonoro na atividade proposta (produção de entrevista).....	84
Figura 21 - Orientações descritivas com relação ao aspecto sonoro na atividade proposta (seminário)	84
Figura 22 - Layout do livro didático para os textos extraídos da internet	85
Figura 23 - Questões propostas a partir do gênero fotorreportagem (avaliação)	86
Figura 24 - Continuação das questões propostas a partir do gênero fotorreportagem (avaliação)	87
Figura 25 - Últimas questões propostas a partir do gênero fotorreportagem (avaliação)	88
Figura 26 - Texto para análise (infográfico) apresentado em avaliação.....	89
Figura 27 - Questões propostas em avaliação a partir de análise infográfico	90
Figura 28 - Solicitação de produção das peças publicitárias	91
Figura 29 - Parte explicativa e orientação para produção dos textos.....	92

Figura 30 - Continuação das orientações para produção dos textos	93
Figura 31 - Escolha do perfil que acessará a plataforma	104
Figura 32 - Formas para acessar a plataforma	105
Figura 33 - Etapa da aula demonstrativa	106
Figura 34 - Ferramentas da aula para colaborar na gamificação	106
Figura 35 - Artigos explicativos sobre a plataforma para apoio ao professor	108
Figura 36 - Procedimento para começar a criação das turmas	109
Figura 37 - Inserção de dados de identificação da turma	109
Figura 38 - Seleção de habilidades para desenvolvimento	110
Figura 39 - Processo para adicionar alunos às turmas	110
Figura 40 - Procedimento de formação de turmas e escolha da crista	111
Figura 41 - Procedimento feito pelo aluno para escolher a aparência	111
Figura 42 - Procedimento feito pelo aluno para escolher o pano de fundo	112
Figura 43 - Escolha de avatares na plataforma Classcraft	112
Figura 44 - Narrativas disponíveis para o professor montar suas atividades pedagógicas	113
Figura 45 - Escolha do local da missão	114
Figura 46 - Escolhendo cenário e nome da missão	114
Figura 47 - Processo inicial de criação das missões	115
Figura 48 - Aprendizagem personalizada na plataforma Classcraft	115
Figura 49 - Procedimento para acionar a progressão de classe	116
Figura 50 - Apresentação dos critérios das atividades para os alunos	116
Figura 51 - Pontuações atribuídas a comportamentos positivos	117
Figura 52 - Pontuações subtraídas em caso de comportamentos negativos	118
Figura 53 - Recurso de troca de mensagens através da plataforma Classcraft	118
Figura 54 - Painel de ferramentas disponíveis para o professor	119
Figura 55 - Acompanhamento da aprendizagem pelos pais	119
Figura 56 - Tutoriais disponibilizados ao professor	120
Figura 57 - Ferramenta “ <i>co-teachers</i> ”	121
Figura 58 - Anúncio explorando o recurso das rimas	124
Figura 59 - Anúncio explorando a intertextualidade e aspectos da cultura juvenil	125
Figura 60 - Texto para abordar recursos linguísticos e consumo consciente	125
Figura 61 - Texto Publicitário de divulgação de atividade pedagógica desenvolvida na escola	126

Figura 62 - Texto publicitário de divulgação de evento local..... 126

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Histórico da Tecnologia na Escola.....	50
Quadro 02 - Distribuição dos espaços no CPM-Candeias.....	56
Quadro 03 - Distribuição de Funcionários no CPM-Candeias.....	57
Quadro 04 - Recursos tecnológicos disponíveis para o trabalho pedagógico.....	62
Quadro 05 - Descrição das funcionalidades disponíveis no menu Ferramentas da Aula	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - Pontos de Ação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CGI.br - Comitê Gestor da Internet Brasil

CPM - Colégio da Polícia Militar

CPMFPO - Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DICOPES - Dicionário Contrastivo Português- Espanhol

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GESTEC - Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação

GP- Peças de Ouro

HP - Pontos de Saúde

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ILUFBA - Instituto de Letras da UFBA

IM - Instrução Militar

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

NIC - Núcleo de Informação e Coordenação Ponto Br

NLG - The New London Group

ONG - Organização Não Governamental

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Plano Político Pedagógico

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

SEC – BA - Secretaria de Educação da Bahia

SEPESQ - Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras

UAAF - Unidade de Apoio Administrativo e Financeira

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UD - Unidade Discente

UDE - Unidade de Desenvolvimento Educacional

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNINTER - Centro Universitário Internacional

www - World Wide Web

XP - Pontos de Experiência

SUMÁRIO

1. START: QUE COMECEM OS JOGOS...	1
2. OS LETRAMENTOS QUE ME CONSTITUEM	11
2.1 LETRAMENTOS FAMILIARES	12
2.2 LETRAMENTOS ESCOLARES	17
2.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E PROCESSO FORMATIVO-PROFISSIONAL: UM JOGO DE MUITAS FASES	23
2.3.1 Formação UFBA / Pós / Docência	23
2.3.1.1 <i>Let's play again: O Profletras</i>	30
3. DO PAPEL À TELA: TECNOLOGIAS E JOGOS NOS MEUS LETRAMENTOS	34
3.1 ESCRITA: UMA TECNOLOGIA EM CONSTANTE PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO	36
3.1.1 Experiência pessoal com a escrita e influência das TDIC	37
3.2 TDIC E OS JOGOS NO MEU PROCESSO FORMATIVO	41
3.3 TDIC E OS JOGOS NAS MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	45
3.3.1 Do analógico ao digital	50
4. TERRITÓRIO CPM-CANDEIAS	55
4.1 DESCRIÇÃO HISTÓRICA E ESTRUTURAL DO ESPAÇO ESCOLAR	55
4.2 CPM-CANDEIAS E O NOVO ENSINO MÉDIO	58
4.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Colégio	59
4.3 CPM-CANDEIAS E AS TECNOLOGIAS (CONTEXTO ATUAL E CPMTEC)	63
4.3.1 A pandemia e a potencialização do uso de tecnologias na escola	64
5. O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CPM-CANDEIAS E UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	67
5.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CPM-CANDEIAS	67
5.1.1 O livro didático de Português e sua relação com a tecnologia, os jogos e a multimodalidade	71
5.2 UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	95
5.3 GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	99
5.4 PRODUÇÃO DE TEXTOS ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA GAMIFICADA: UMA ROTA POSSÍVEL	101
5.5 DESIGN DO JOGO: DETALHANDO A PROPOSTA	102

5.5.1 Escolha da plataforma Classcraft	103
5.5.2 Escolha do gênero textual anúncio publicitário.....	121
5.5.2.1 Seleção de textos.....	124
5.5.3 O caderno pedagógico	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE - CADERNO PEDAGÓGICO	

1. **START: QUE COMECEM OS JOGOS...**

A sociedade contemporânea tem vivido um amplo processo de transformação em várias esferas da vida. Essas mudanças ocorrem nas formas de se relacionar, comprar, trabalhar e realizar inúmeras atividades que antes eram feitas sem o suporte tecnológico e, agora, passam a ser desenvolvidas com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse contexto, percebo uma alteração no *modus operandi* para realização de diversas tarefas cotidianas e no campo da educação não tem sido diferente.

Com o *boom* da tecnologia, aos poucos, verifico um movimento de reformulação no fazer educacional: adaptação de materiais e propostas didáticas, cursos formativos direcionados aos profissionais da educação, visando apresentar novas ferramentas e estratégias para serem usadas em sala de aula, tudo isso objetivando se adequar à demanda da nova era informacional com novos modelos de ensinar, consumir e produzir informação. No entanto, embora se observe a criação de materiais pedagógicos mais interativos, associados a plataformas digitais, e a articulação de alguns profissionais preocupados em trazer essa realidade para o cotidiano escolar, algumas práticas docentes permanecem engessadas, e na maioria das escolas, principalmente as públicas, esse diálogo com a tecnologia tem ocorrido de maneira bem tímida, devido a inúmeras precariedades estruturais que se observam no sistema público de ensino.

Outro aspecto relevante que cabe mencionar é a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos na escola e a forma como estes se relacionam com a tecnologia. No que se refere aos indivíduos diretamente envolvidos no processo educacional, professores e alunos – muitas vezes – devido à geração a qual pertencem, divergem nas formas de lidar com os aspectos tecnológicos. Os professores, quando o assunto é aplicabilidade de ferramentas tecnológicas à educação, – não poucos – lidam com dificuldades, pois as desconhecem ou no seu percurso formativo não foram expostos a esse tipo de informação. Já os alunos da educação básica, estudantes do diurno, pertencentes à geração Z¹, por sua vez,

¹ A geração Z, também conhecida por nativos digitais, recebe este nome associado ao termo de origem inglesa “zapping”, que se refere ao ato de mudar de canais com frequência. Entre as principais características que definem esta geração está o fato de terem nascido após a década de 90 e por serem multitarefa, isto é, executam diversas tarefas ao mesmo tempo, quase sempre

nascerem imersos na tecnologia. Esta já foi incorporada aos seus fazeres cotidianos, uma vez que os aparelhos tecnológicos fazem parte do seu dia a dia e são partícipes das diversas atividades executadas por eles, inclusive estudar.

Ademais, quando o assunto é o acesso ao conhecimento (produção e recepção), os estudantes estão expostos, diariamente, a textos mediatizados que exploram os recursos da hipertextualidade, das multisssemioses e a ambientes educacionais que exploram diferentes *interfaces*. Desse modo, percebo que eles buscam maneiras de aprender que estejam em consonância com as suas vivências e, quando isso não acontece, há pouco engajamento nas aulas e baixa produtividade entre os alunos.

Nesse contexto, buscam-se formas de superar esses entraves. Uma das estratégias que tem sido muito utilizada em diferentes âmbitos da sociedade com o objetivo de motivar, promover engajamento e melhoria da produtividade é a gamificação, a qual é conhecida pela aplicabilidade da mecânica de *games* a situações que não envolvem jogo, podendo também ser aplicada em contextos educacionais. Entretanto, o que comumente se observa na educação é que há uma priorização do desenvolvimento do aspecto lúdico nas séries iniciais da educação básica, com atividades pedagógicas associadas a jogos, sejam analógicos ou digitais, havendo uma diminuição na elaboração dessas práticas, à medida que se aproximam os anos finais do ensino fundamental.

Desse modo, acredito que essas discussões precisam adentrar com mais rapidez no contexto da escola e nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que é preciso propiciar aos estudantes o acesso a práticas de linguagens mais efetivas, que dialoguem com suas vivências e com as novas exigências da vida em sociedade, a qual requer indivíduos competentes linguisticamente para interagir (produção e leitura) com diferentes mídias, com textos de caráter multisssemiótico e que aparecem em diferentes *interfaces* digitais. Além disso, deve-se buscar a utilização de estratégias educacionais que promovam a interação, o desenvolvimento de práticas colaborativas e que também sejam motivadoras. A partir disso, surge o problema central desta pesquisa: Como a prática pedagógica gamificada aliada a um trabalho com as multisssemioses através do gênero textual anúncio publicitário, nas aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir para a

mediadas pelo uso da tecnologia. Ademais, são indivíduos que apresentam grande familiaridade com aparelhos tecnológicos, internet e coisas do mundo digital.

ampliação das habilidades no eixo da escrita dos estudantes do 9º ano da educação básica e para o desenvolvimento de uma abordagem efetiva das TDIC no Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira?

Com a finalidade de detalhar os tópicos intrínsecos ao problema central desta pesquisa, têm-se os seguintes questionamentos:

- De que modo a escola Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira tem incorporado em suas práticas esse avanço tecnológico, uma vez que a sociedade exige cada dia mais o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita relacionadas ao uso das TDIC?
- Como inserir no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa práticas de escrita mais condizentes com a realidade/vivência dos alunos e que ampliem o uso social da língua, promovendo um trabalho com multiletramentos?
- Quais estratégias podem ser utilizadas para inserir a mecânica dos *games* nas aulas de Língua Portuguesa?
- Como a gamificação utilizada em contexto pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para uma melhoria nos resultados alcançados pelos alunos no eixo da escrita?

A partir disso, este estudo tem como objetivo principal propor atividades pedagógicas gamificadas para trabalhar com o gênero textual anúncio publicitário, analisando como estas podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de produção textual em turmas do 9º ano do ensino fundamental da educação básica.

Ademais, entre os objetivos específicos desta pesquisa docente, pode-se elencar:

- a)** Analisar o Plano Político Pedagógico da escola (PPP) e o livro didático de português do 9º ano para verificar como estes abordam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a questão da multimodalidade;
- b)** Verificar como as TDIC vêm sendo exploradas no contexto da unidade escolar de atuação, o Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira;
- c)** Propor atividades pedagógicas através de uma plataforma gamificada, *Classcraft*, propiciando o acesso a anúncios publicitários que explorem diferentes mídias e semioses, para ampliar as possibilidades de produção e compreensão de textos pertencentes a esse gênero textual;
- d)** Ampliar as possibilidades para o trabalho com a produção textual em sala de aula, ao propor atividades por meio de uma plataforma gamificada;

e) Elaborar um caderno pedagógico com o detalhamento da oficina elaborada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de produção textual, por meio da plataforma gamificada.

Para alcançar esses objetivos, este memorial está pautado nos pressupostos teóricos dos autores que abordam, com relação ao modo de escrita e suas potencialidades, a escrita singular, a exemplo de Carmagnani (2010), a qual acredita que através da escrita é possível recriar-se, recusar a imobilidade de si e do discurso; e a escrevivência, conforme Evaristo (2017), para elucidar como as vivências de cada indivíduo e os dizeres/discurso se entrelaçam. Com relação aos letramentos, são fundamentais os pressupostos de Kleiman (1995; 2005), ao abordar a escola como principal, mas não único espaço de letramento, e enfatizar o desenvolvimento de práticas de letramento situadas no contexto escolar; Street (2014), ao refletir sobre o letramento ideológico em oposição ao letramento autônomo; Tfouni (2010), que versa sobre a visão de superioridade da comunicação escrita em relação à modalidade oral e Galvão (2003), que trata do hábito de contação de histórias e da influência dos pais no alfabetismo dos filhos. No campo dos multiletramentos e da multimodalidade, com foco nas práticas de produção de texto na contemporaneidade, o estudo embasa-se em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Cope e Kalantzis (2000); Kress e Van Leeuwen (2006); Rojo (2013; 2015); Ribeiro (2016; 2017; 2018), bem como em Pereira (2018), que aborda as questões da multimodalidade no livro didático. No campo das tecnologias educacionais por meio de Kenski (2015); Silva (2019), reflete-se sobre as implicações da tecnologia na prática pedagógica, bem como a relação desta com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com base na cibercultura e nas novas relações com o saber conforme Lévy (2014). A cultura digital e suas implicações na aprendizagem, no currículo universitário e na formação de professores é fundamentada por Bianchi (2014). Ainda nesse contexto, Nonato e Sales (2019) refletem sobre as influências da cultura digital na escola e nas habilidades de leitura e escrita. As questões relacionadas ao currículo, na perspectiva do web currículo, são abordadas por Almeida (2010) e Silva (2011), as quais refletem sobre as interferências e imbricações das TDIC no cotidiano escolar. A cultura de jogo, especificamente, é apresentada na perspectiva de Huizinga (2018), o qual traz um olhar filosófico sobre o jogo, analisando-o sob uma ótica cultural e social. Sobre a gamificação, Alves (2007; 2008; 2019), Alves (2015) e Busarello (2016) forneceram

as bases teóricas para compreender a mecânica dos games e suas potencialidades na prática pedagógica. No que diz respeito à produção escrita, Dolz, Gagnon e Decândio (2010), auxiliam na compreensão de um trabalho específico com a oralidade e nas dificuldades de produção escrita. Já Koch (2007) aborda as diferentes concepções de texto. Além disso, serão utilizados os documentos legais que fundamentam a educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares da Educação.

Com relação à metodologia, o presente memorial é de base qualitativa, pois, como sinaliza Minayo (2002), neste tipo de abordagem o tratamento das informações não pode ficar reduzido à operacionalização de variáveis quantificáveis. Ademais, possui também um caráter exploratório-propositivo, já que se ocupará de analisar, avaliar e propor soluções para um problema que foi diagnosticado em uma determinada realidade, neste caso a realidade do espaço escolar em que atuo profissionalmente.

Com base nisso, a elaboração deste memorial se baseia na realidade escolar do Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira ou CPM- Candeias, como é amplamente conhecido. A escola está localizada na Rua Guanabara, s/n, Pitanga, Candeias-Ba, região central da cidade, e atende alunos da cidade local e das cidades circunvizinhas - Madre de Deus, Simões Filho, São Francisco do Conde, Camaçari e São Sebastião do Passé.

Com relação às etapas de produção deste memorial, inicialmente foi feita a seleção, leitura e análise do referencial teórico sobre o tema. Em seguida, a pesquisadora fez a análise dos documentos escolares, do contexto escolar e do livro didático de português do 9º ano para delinear com mais precisão as oficinas didáticas.

No que diz respeito à composição da oficina, esta estará organizada em módulos temáticos em torno do tema a ser trabalhado, gênero textual anúncio publicitário, associada à proposição de atividades didáticas que possibilitem aos participantes o desenvolvimento das habilidades e competências referentes à produção de texto², principalmente por meio da plataforma gamificada *Classcraft*.

² Atualmente, um leitor/produtor competente de textos deve possuir habilidades que lhe permitam construir sentido (ler e produzir textos), explorando múltiplas semioses, que passam pelo domínio do código da letra em conjunto com outras semioses (imagens, cores, sons, gestos, espacial, dentre

Após o delineamento da oficina, será organizado o caderno pedagógico contendo todas as orientações didáticas e metodológicas da proposta de ensino, bem como os textos a serem utilizados em cada momento formativo.

É necessário situar o leitor que as escolhas e a proposta pedagógica detalhada neste memorial formativo encontra fundamento, além de alicerçada na realidade escolar de atuação profissional, em um conjunto de experiências formativas e de práticas pedagógicas³ desenvolvidas nos primeiros anos de docência, as quais foram executadas ora como tentativa de suprir carências de material no contexto da escola pública, ora pelo suporte e disponibilidade de recursos que foram encontrados em alguns espaços educacionais.

É importante frisar também que esta pesquisa apresenta relevância, pois, com o surgimento da *Web 2.0*⁴, houve uma grande mudança na forma como os textos são lidos e produzidos, os quais passam a contar com o apoio das tecnologias digitais para sua edição, produção, reprodução e veiculação. Aliado a isso, verificou-se um deslocamento na lógica de produção de conteúdos para o universo digital, já que, anteriormente a esse período, havia uma perspectiva centrada no ato de consumir informações, a qual se modificou, trazendo uma abordagem pautada na interação e colaboração na produção desse conhecimento.

Com isso, é importante mencionar também que a *Web 2.0* possibilitou a transformação na postura dos usuários da rede, uma vez que havia uma passividade na forma de lidar com a informação, estando o sujeito em posição de espectador do conhecimento. Com a *Web 2.0*, houve uma mudança de panorama, já que o indivíduo passa a experimentar o processo, a relação com o conhecimento, passando a ser algo mais dinâmico, interativo e colaborativo, visto que ele agora também é um produtor de conteúdo, então, além de ler, pode modificar e criar seus próprios textos para serem veiculados nos meios digitais.

outras). Maiores informações sobre as habilidades e competências de textos multimodais serão encontradas na seção 5.1.1 O livro didático de Português e sua relação com a tecnologia e a multimodalidade.

³ Na seção “Letramentos Acadêmicos e Processo Formativo-Profissional: um jogo de muitas fases” será possível encontrar um detalhamento das experiências formativas e profissionais que também fundamentaram este trabalho de pesquisa desenvolvido no PROFLETRAS.

⁴ É válido pontuar que, embora este trabalho seja focado na web 2.0, tem-se conhecimento que outras versões já estão em vigência, como a web 3.0, a qual se caracteriza pela Web Semântica, aliada à inteligência artificial. E mais recentemente a web 4.0, na qual ganha evidência a internet das coisas e as cidades inteligentes.

Outro fator que merece destaque nesse cenário é a contribuição dos *games* para as diversas atividades desenvolvidas na sociedade. Se antes, ao tematizar a respeito dos *games* pensava-se unicamente em brincadeiras ou ludicidade, contemporaneamente, observa-se a exploração desse recurso como potencializador de resultados de empresas, escolas e grupos formativos diversos, pois permite maior engajamento, motivação para alcançar objetivos e, em muitos casos, produz mudança de comportamento por parte dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, a utilização de elementos de *games* em contexto pedagógico pode contribuir para superar inúmeras dificuldades que estão atreladas ao ato de produzir textos.

Com base nisso, as competências e habilidades socialmente exigidas com relação à produção de textos mudaram, passando a exigir dos indivíduos mais interação, compartilhamento de informações na recepção e produção dos textos, além de colaboratividade, cabendo, portanto, o uso da tecnologia e da gamificação para operar como ponte para o desenvolvimento dessas novas práticas educacionais e dos novos letramentos que estão pautados nessa conjuntura.

Ademais, cabe mencionar que a escola, principalmente a pública, ainda está distante dessa realidade e das mudanças propiciadas pelas TDIC. Isso se observa ao analisar os dados de pesquisa realizada pela NIC.br no ano de 2019, a qual traçou um panorama do uso de internet e tecnologias pela comunidade escolar brasileira, evidenciando que apenas 37% dos professores da escola pública usam programas de computador ou aplicativos de criação de conteúdos educacionais, ao passo que 60% dos professores da rede particular fazem uso. Outro fator que demonstrou as lacunas existentes nessa área foi o período da pandemia, já que ficou evidente a defasagem quando o assunto é a inserção/uso das tecnologias digitais no contexto escolar brasileiro, dado as inúmeras dificuldades de acesso por parte de alunos e professores e também de manuseio desses recursos em período de ensino remoto/híbrido.

Além disso, observa-se uma necessidade de promover mudanças na forma de ensinar que estejam em consonância com o perfil dos estudantes do 9º ano da educação básica, os quais se inserem no grupo dos nativos digitais e valorizam propostas que dialoguem com a mecânica dos *games* e o universo das tecnologias. Assim como é preciso que estas práticas educacionais estejam aliadas aos novos letramentos e a múltiplas semioses com a finalidade de promover práticas situadas mais interativas, colaborativas e que incentivem a resolução de problemas.

Nesse sentido, esse estudo justifica-se pela necessidade de inserir novas práticas pedagógicas no contexto da educação básica, através das quais os alunos estejam expostos às habilidades e competências de produção de texto que dialoguem com suas vivências e com as exigências da vida em sociedade.

Ainda que seja imprescindível a execução dessa proposta em contexto pedagógico, cabe sinalizar que ainda estamos vivendo um período de instabilidade dado o contexto de pandemia. Embora o número de casos tenha reduzido bastante, conforme dados de abril⁵ de 2022, referente ao nosso público alvo (faixa etária de 12 anos ou mais), apenas 44,19% tomou a dose de reforço e, portanto, é um cenário que ainda pede cautela, pois ainda apresentamos um número elevado de pessoas com o quadro vacinal incompleto, para não mencionar as que ainda insistem em não se vacinar. Somando-se a isso, recentemente, em 02/04/2022, houve a liberação do uso das máscaras em locais abertos no Estado da Bahia conforme decreto nº 21.295/2022 e, posteriormente, em 12/04/2022, conforme o decreto nº 21.310/22 houve também a liberação do uso de máscaras em locais fechados, tornando-o facultativo. Assim, é necessário observar qual será o reflexo dessas iniciativas no número de casos de covid e no controle da pandemia, pois em alguns países, a exemplo da China, novos surtos de covid-19 voltaram a acontecer, trazendo, outra vez, a obrigatoriedade do *lockdown*.

Ademais, no contexto da unidade escolar em que trabalho, iniciamos o ano letivo de 2022 com algumas instabilidades devido a mudanças no corpo gestor do CPM- Candeias. No final de 2021, a diretora pedagógica anunciou sua aposentadoria e, com isso, a escola iniciou o ano em vigência somente com a vice-direção escolar e, apenas em maio, o novo diretor pedagógico assumiu o cargo. Sem o diretor pedagógico durante este tempo para resolução de algumas questões referentes a recebimento de verbas para pagamento de serviços, a oferta de internet na escola tem sido limitada, podendo ser suspensa, pois essas questões ainda se encontram em processo de resolução.

Do ponto de vista estrutural, a escola contou com a inauguração do novo espaço da biblioteca, o qual funciona também como um pequeno laboratório de informática. Entretanto, esse espaço ainda segue em fase de organização. As

⁵ Dados consultados em 04/04/2022. Disponível: <http://www.bahia.ba.gov.br/pela-vacina-pela-vida/#:~:text=At%C3%A9%2017%20de%20setembro%20de,1.287%20adolescentes%20gestantes%20e%20pu%C3%A9rperas>.

máquinas disponíveis para uso dos alunos ainda estão desinstaladas e sem acesso à internet.

Desse modo, diante dessas dificuldades elencadas e com base na Resolução nº 03/2021 emitida pelo PROFLETRAS Nacional, versando sobre a Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso para a Sétima turma, a qual traz a possibilidade de o trabalho final ser desenvolvido em caráter propositivo, o presente trabalho de pesquisa seguirá esta normativa, aguardando período mais favorável e estável para sua execução na referida instituição.

A partir das considerações iniciais já feitas, para auxiliar no acompanhamento deste memorial formativo, a seguir, apresento um breve roteiro com a sua organização estrutural, o qual se encontra organizado em 6 capítulos, entrelaçando experiências pessoais e teóricas que contribuíram no desenvolvimento dos meus letramentos e da minha formação docente, bem como as informações iniciais da proposta pedagógica idealizada para uma turma de 9º ano da educação básica.

O primeiro capítulo consta de uma introdução, de modo a apresentar ao leitor os delineamentos desse estudo, os objetivos, os postulados teóricos que o fundamentam, a justificativa e a base metodológica que o sustenta, além de traçar um breve resumo das partes constituintes deste trabalho. Em seguida, o segundo capítulo aborda de forma detalhada os meus letramentos familiares, escolares e acadêmicos e de que modo foram decisivos na minha constituição enquanto docente da educação básica.

O terceiro capítulo se ocupa de demonstrar ao leitor de que modo as principais categorias teóricas dessa pesquisa (tecnologia, jogos e multimodalidade) se fizeram presentes na minha vida e no meu processo formativo e profissional. Posteriormente, o quarto capítulo descreve de modo detalhado o espaço escolar em que atuo, o Colégio Militar Francisco Pedro de Oliveira, além de pontuar alguns aspectos referentes a essa unidade escolar, tais como uma análise do Plano Político Pedagógico e dos usos da tecnologia nessa unidade de ensino. Além disso, ainda nesse capítulo, é feita uma abordagem das vivências escolares no período pandêmico, já que nessa ocasião, a tecnologia se fez bastante presente.

No quinto capítulo são apresentadas algumas informações da proposta pedagógica que será entregue como produto final do mestrado (caderno pedagógico), percorrendo e fundamentando teoricamente as escolhas referentes ao gênero textual anúncio publicitário, à seleção dos textos e à plataforma gamificada

Classcraft, os quais são a centralidade deste estudo. No sexto e último capítulo são apresentadas as considerações finais, de modo a expor ao leitor os diversos frutos colhidos durante o processo do mestrado, bem como as dificuldades que permearam esse percurso. Desse modo, espera-se que o trabalho possa contribuir nas reflexões acerca da multimodalidade, do uso das TDIC em contexto pedagógico e da gamificação, encorajando professores a transformar suas vivências em sala de aula em pesquisa. Ademais, espera-se colaborar para que práticas pedagógicas mais alinhadas com os usos efetivos da linguagem na sociedade possam acontecer no contexto da educação básica.

2. OS LETRAMENTOS QUE ME CONSTITUEM

Início esta trajetória de escrita com o conceito-experiência ou ainda operador teórico “escrevivências”, de Conceição Evaristo, expressão que tem seu uso bastante alargado, sobretudo nos meios acadêmicos. Sobre o termo, a autora, em entrevista ao Jornal Nexo em 2017, relata que “Quando falei da escrevivência, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 – na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver” (EVARISTO, 2017). É nesse sentido que essa expressão é aqui utilizada, pois o ato de escrita que aqui se desenvolverá será permeado por inúmeras cenas da vida cotidiana, vividas, vistas, revistas (novo olhar), alicerçados na reflexão teórica, sendo, portanto, conforme relata Evaristo apud Nunes (2020, p.19) “uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade”

Dessa maneira, o que sou, o que escrevo é marcado por tantas outras experiências que me antecederam e que de algum modo, como bem descreve Drummond (2013) em seu poema “Antepassados” ficaram plasmados em mim: “vou descobrindo o que me deste sem saber que o davas, na líquida transmissão de taras e dons” . Sim, vou descobrindo no rememorar, para pôr em prática este ato de escrita, como a contação de histórias, o brincar de faz de conta que aprende, que ensina, já que minha mãe era professora, o repetir/ recitar textos litúrgicos e outras tantas cenas cotidianas da infância colaboraram na constituição dos meus primeiros letramentos, antes mesmo de adentrar a escola, espaço institucionalizado de saber.

A partir desses e de outros lugares de fala, irei, aos poucos, reconstruir meus caminhos identitários e de letramentos, acreditando que olhar para o meu passado, estabelecer diálogos com o presente e projetar mudanças futuras me permitirá, através de uma escrita singular, como propõe Carmagnani (2010), à luz das teorias estudadas, colocar-me em processo de movimento, de (trans)form(ação) enquanto sujeito.

Diversos territórios me constituem, cada um deles permeado por letramentos diferentes que à medida em que fui exposta contribuíram para me formar enquanto sujeito atuante na sociedade. De acordo com Certeau (1998, p.38), “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais”. Já Souza e Lima (2019, p.163), baseadas neste mesmo autor, reiteram esse pensamento ao afirmar que “os sujeitos, vivendo em contato com as normas de diferentes instituições sociais – religião, trabalho, família, escola – cotidianamente traçam formas de viver suas experiências com cada uma delas”. Esses espaços geográficos (São Sebastião do Passé, Banco de Areia, Dias Dávila, Salvador), afetivos (casa de meus pais, avós e tios), institucionais (escola, igreja) que frequentei/o durante a minha vida se constituíram como minhas primeiras agências de letramento. A concepção de agência de letramento por mim utilizada se encontra evidenciada em Silva (2009, p. 48), ao postular que “A noção de agência ultrapassa a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências”.

Desse modo, corroboro o postulado de Kleiman (1995) ao afirmar que a escola é uma importante agência de letramento no que se refere à aquisição da escrita. No entanto, acredito que não somente a escola é um espaço de letramento, mas há outros lugares onde essas práticas possam se efetivar. Com isso, foi também a partir dessas outras experiências, nesses diferentes lugares, e de um jogo de interações identitárias com aqueles que convivo cotidianamente que me constituo como sebastianense, mulher, mãe, professora, esposa, filha, católica, pois, como afirmam Souza e Lima (2019), “as identidades se movimentam, se chocam, se fortalecem”. Portanto, é com base nessas concepções e em outras que se delinearão no percurso que dialogarei sobre meus letramentos.

2.1 LETRAMENTOS FAMILIARES

A partir do pensamento de Rojo (2008) sobre o desenvolvimento do processo de letramento de uma criança, o qual possui grande relação com o grau de letramento das instituições sociais com as quais convive (família, escola...), é importante situar alguns fatos sobre o grau de letramento de meus genitores. Eu

nasci em São Sebastião do Passé – Ba, sou filha de uma baiana e de um piauiense, cabendo aqui frisar que meus pais tiveram a oportunidade de frequentar ambientes com diferentes graus de letramento. Referente a seus letramentos escolares, meu pai, com muita dificuldade conseguiu estudar até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Como começou a trabalhar muito cedo, entre os intervalos de um trabalho e outro conseguiu realizar cursos profissionalizantes, tornando-se, mais pela prática (exercício do fazer) que pelo estudo, Mestre de Obras. Minha mãe, por sua vez, conseguiu avançar um pouco mais nos estudos, conseguindo concluir o antigo segundo grau na modalidade de Magistério, fazendo deste o seu exercício profissional até a aposentadoria. Embora não tenha cursado nível superior, sempre estive envolvida em cursos de capacitação para melhor exercer a sua profissão.

Meu pai, mesmo possuindo pouco estudo, sempre valorizou o processo de escolarização, sendo grande incentivador do desenvolvimento de seus filhos e acreditava que isso seria alcançado através dos estudos, trazendo consigo a concepção de que os estudos escolares estariam associados à questão de progresso. Tendo sido fruto de um modelo de letramento autônomo (STREET, 2014) e de políticas públicas que visavam à alfabetização, ele reproduzia, por sua vez, em seu discurso, falas do tipo “Vocês precisam estudar se quiserem ser alguém na vida”, dirigindo-se a mim e a meu irmão, de modo a nos incentivar a “ser alguém na vida”.

Esse ponto de vista de meu pai⁶ encontra fundamentação no que Street (2014) compreende como modelo de letramento autônomo. Uma de suas características é que “o modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p.44). Tal concepção, opõe-se ao que Street (2014) denomina de letramento ideológico, em que o referido autor preconiza a valorização das práticas sociais específicas de leitura e escrita, através de uma abordagem etnográfica.

Outro aspecto da minha história que merece destaque é o fato de que, em boa parte da minha infância, meu pai esteve viajando a trabalho, então, a influência maior dos meus letramentos familiares está alicerçada nas experiências que

⁶ De modo semelhante, minha mãe sempre valorizou o espaço escola, talvez por trabalhar em uma, como local por excelência do aprender, percebendo, portanto, nessa sua postura uma visão da escola como espaço sacralizado de aprendizagem.

permeavam a minha casa e estavam associados às vivências proporcionadas por minha mãe e sua família (avós maternos, tios, primos...). Nesse contexto, observo o que pontua Rojo (2008), em seu artigo intitulado “Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como ‘um outro modo de falar’”, ao mencionar que o desenvolvimento do processo de letramento de uma criança possui grande relação com o grau de letramento das instituições sociais com as quais convive (família, escola...). Outro fator que complementa esse pensamento é perceptível em Lemos (1988) apud Rojo (2008, p. 70) ao ressaltar que o “[...] processo de letramento será também dependente dos seus ‘diferentes modos de participação’ [...] nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido”.

Com base nisso, recordo-me dos períodos das férias na casa de meus avós (zona rural) em São Sebastião do Passé-Ba, casa esta que representa dois pontos significativos de letramento na minha história pessoal. O primeiro está relacionado à contação de histórias por parte de meus avós (oralidade), antes e durante o meu processo de escolarização. Meus avós possuíam baixo grau de letramento escolar, com pouquíssimo domínio da escrita, mas eram exímios contadores de histórias, ao menos para seus netos. Minha avó, sempre no período da tarde, após encerrar as atividades domésticas, nos fazia (a mim, meu irmão e meus primos) companhia no quintal do sítio onde morava, e lá sempre narrava casos relacionados à nossa família, dos tempos que minha mãe, meus avós e tios moravam na Fazenda Quicé. Já meu avô, ao entardecer, após todos termos tomado banho, enquanto esperávamos minha tia voltar do trabalho, contava-nos sobre suas andanças de trabalho, entrelaçadas com vivências e com histórias de outras pessoas do convívio de nossa família. Essa experiência, conforme Galvão (2003, p.141), é típica de locais em que a circulação do impresso é mais restrita: “nas cidades menores, a oralidade é talvez o meio de comunicação de base, inclusive em relação às histórias infantis – sabe-se que é nas pequenas cidades e nas comunidades rurais que se mantém, muitas vezes, o hábito de contar histórias (e não de lê-las)”.

As histórias que meus avós contavam não eram narrativas ficcionais cristalizadas, registradas em livros, aprendidas na escola e que eram reproduzidas por um processo de memorização. Eram, na verdade, narrativas relacionadas à vida de meus antepassados e possuíam marcas identitárias e de subjetividade, que constituíam suas vidas e a história de nossa família, as quais meus avós tinham enorme prazer em transmitir aos seus, como uma espécie de ensinamento,

trazendo valores, noções comportamentais e de bons modos que regiam as relações em sociedade naquele tempo.

Ainda nesse contexto da casa de meus avós, é importante ressaltar o contato com diversos gêneros textuais de caráter litúrgico (ladainhas, orações, preces, dentre outros). Ao acompanhá-los no exercício da fé, com idas à igreja e novenas de Natal, na casa dos vizinhos quase sempre era garantido a mim o espaço de participação nesses atos de fé que dependiam da leitura e/ou escrita, pois no vilarejo em que habitavam muitos não possuíam domínio dessas habilidades ou somente sabiam assinar o nome.

Além disso, foi também na minha infância que houve o despertar para o fascínio da leitura e o desejo de registro dos primeiros escritos. Recordo-me que minha tia sempre possuiu gosto pela leitura e foi espelho para despertar em mim e nos seus outros sobrinhos a descoberta do prazer pelo universo literário. Lembro-me de que em seu quarto havia uma estante de livros, a qual representava um espaço de desejo, mesmo que ali não houvesse livros infantis adequados a minha idade. Esse foi o primeiro chamariz para adentrar nesse espaço! Alguns anos depois, além dela, uma prima mais velha, também exerceu influência nos meus hábitos de leitura. Vê-la devorar livros e coleções inteiras de literatura sempre me instigou. Inicialmente, não possuía grau de letramento para acompanhar nenhuma das duas, mas folhear revistas numa tentativa de imitação já fazia parte do meu universo. Ademais, essa mesma prima também possuía o hábito de escrever em diários/cadernos, fazendo registro de cenas cotidianas, produzindo alguns textos autorais. Ato que, anos depois, eu também reproduziria, não em forma de diário, mas em um caderno, no qual, inicialmente, fazia cópia de alguns textos que julgava interessantes.

Evidentemente, essas memórias são elucidadas por aquilo que Lemos (1988) apud Rojo (2008, p.70-71) denomina da relevância do jogo de faz de conta para o processo de letramento emergente:

É no 'faz de conta que lê' e no faz de conta que escreve – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido (s) para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola etc.), que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não o pode porque não o sabe.

É interessante observar, como pontua a autora, que essas práticas contribuem sobremaneira para que a criança construa sua percepção das funções sociais que estão atreladas ao uso da escrita e da leitura na sociedade, de modo que, na minha história de vida, essas práticas me ajudaram a constituir as minhas experiências de escrita e leitura.

Sobre este aspecto, é importante mencionar que foram poucos os momentos em que via meus pais dedicando-se à escrita, para além de afazeres relacionados ao trabalho. Meu pai costumava produzir listas de material de construção, preenchimento de formulário de pagamento, atividades que eram executadas com o apoio de minha mãe, dado o seu pouco domínio da escrita. Além dessas atividades de escrita mencionadas, outra prática que me recordo que ele realizava eram cópias de textos (de livros didáticos, da Bíblia...). Ele compreendia que através desse processo poderia melhorar a letra e a escrita das palavras. No que concerne à minha mãe, o seu processo de escrita sempre esteve relacionado ao saber fazer, aos usos cotidianos associados ao seu trabalho (ser professora) ou à escrita de receitas culinárias.

Como pontua Galvão (2003, p.128), relacionado à influência dos pais no desenvolvimento do nível de alfabetismo dos filhos e ao alto grau de reprodução no que se refere aos usos da leitura e da escrita, eu, por diversas vezes, encontrei-me reproduzindo essas mesmas ações realizadas por meus pais, referentes à escrita. Em um determinado momento da vida, eu passei a auxiliar meu pai nos registros que ele fazia do trabalho, prática que era comum minha mãe realizar, como também, em alguns momentos, escrever receitas culinárias com o apoio de minha mãe.

Desse modo, essas primeiras experiências com a oralidade e com a escrita proporcionadas pelo contato com as vivências do meu contexto familiar influenciaram no meu processo formativo inicial, colaborando no desenvolvimento dos meus letramentos escolares e das habilidades associadas ao processo comunicativo seja por meio de textos escritos seja por meio da fala.

2.2 LETRAMENTOS ESCOLARES

Adentrando o espaço dos letramentos escolares e suas práticas institucionalizadas, como já afirmei anteriormente, sou filha de professora, então, os elementos desse espaço - objetos (livros, cadernos, papéis), as ações executadas (ler/ escrever/ensinar/aprender) - sempre foram costumeiros para mim. Entretanto, o espaço escolar, em alguns momentos na minha vida foi marcado por tensões. O primeiro episódio do qual me recordo ocorreu nos primeiros dias de aula, quando, aos berros, arremessando mochila e lancheira pela rua, negava-me a ir para escola (fato que posteriormente foi superado, passando a gostar do espaço escolar). A negativa, com relação a esse espaço, encontrou respaldo ainda em outros momentos quando questionada se seria professora tal qual minha mãe, no entanto, os anos se passaram e, como relata Proust (1994), mencionado na epígrafe deste memorial, futuramente, esta mesma paisagem (espaço escolar) será vista com novos olhos, afinal, tornei-me professora. A sociedade dizia que ser professora não é tarefa fácil. Entretanto, encantei-me pela linguagem e seus usos, descobri-me leitora e escritora e quis fazer disso meu exercício profissional, deixando-me, outra vez, seduzir pelo espaço escola / sala de aula, tornando-me, então, docente. A seguir, irei detalhar um pouco mais a minha relação com o espaço escolar e com a escrita/produção de textos.

Os meus primeiros anos escolares (1990 - 1997), na escola Patinho Feio, foram marcados pelo contato com inúmeros textos do universo infantil. Nessa época, o trabalho com textos priorizava muito os clássicos da literatura infantil, desse modo tive acesso a narrativas curtas, poemas e cantigas com rimas. Nesse período, do ponto de vista institucional, havia uma preocupação em alfabetizar, então, as atividades propostas estavam centradas nas sílabas, questões ortográficas e textos diversos muitas vezes atrelados às datas comemorativas ou ao ensino de valores morais. Um pouco depois, os PCN's, indo de encontro a essa prática, - apontam - como sendo uma das principais críticas para a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa: "a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais" (BRASIL, 2018, p. 18).

Com base nisso, propondo que práticas descontextualizadas de trabalho com o texto, como a que vivenciei, não continuassem imperando nas aulas de Língua Portuguesa, os documentos oficiais, a partir de 1997, ano da publicação dos PCN's, alertavam para a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que ampliasse o tratamento com o texto em sala de aula, de modo que o texto pudesse ser explorado em sua totalidade, analisando os elementos que o constituem e a sua construção de sentido.

Posteriormente, no ensino fundamental II, nos anos de 1998 - 2001, passei a estudar em uma escola da rede pública do município em que morava (São Sebastião do Passé-Ba), a Escola Municipal Dr. João Paim. Nesse período, o ensino de Língua Portuguesa ainda era bastante tradicionalista, as aulas estavam centradas no ensino de gramática e suas regras e no aprendizado da escrita ortográfica. O texto era utilizado como pretexto para o ensino de normas gramaticais, noções de certo e errado prevaleciam no contexto de uso da língua, e no trabalho com o texto, havia predominância do uso de fragmentos, embora os PCN's (5ª a 8ª séries) tivessem sido publicados em 1998, trazendo como postuladas orientações norteadoras para que houvesse alterações no modo de ensinar e no objeto de estudo de LP, já que havia uma compreensão de que a

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 2018, p. 23)

Essas mudanças ainda não tinham sido efetivadas na prática escolar ou apresentavam ações muito tímidas que apontassem para uma mudança significativa.

Com base nesses relatos, percebo que a concepção estruturalista da linguagem perpassou os primeiros anos da minha formação escolar, pois as práticas pedagógicas a que fui submetida privilegiavam as unidades mínimas da linguagem, análise pautada na frase, em detrimento do caráter dialógico e sócio-histórico da linguagem, consoante Bakhtin e Volochínov (1997) apud Silva (2019, p.186).

Na etapa de transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio, meus pais fizeram um movimento juntamente a meus tios para irmos (eu, meu irmão e primos) estudar fora de São Sebastião, pois acreditavam que teríamos mais oportunidade na vida se estudássemos em uma escola que nos fornecesse melhores condições de estudo, de modo que pudéssemos nos preparar melhor para prestar vestibular e conquistar uma vaga em uma universidade pública, além de fornecer um espaço/ entorno cultural que suscitasse novos letramentos. Esse pensamento de meus pais corrobora as pesquisas desenvolvidas por Galvão (2003, p.128) ao relatar que os pais costumam fazer esforços, buscar estratégias para que os filhos possam superá-los no que diz respeito ao grau de alfabetismo. Cabe ainda salientar que essa ação implementada por minha mãe pode também ter sido um ecoar do mesmo movimento do qual ela foi fruto, ao recordar o esforço de seus pais, meus avós, na mudança da roça onde viviam (Fazenda Quicé) para um local mais desenvolvido, onde fosse possível fornecer/ dar melhores oportunidades de estudos aos filhos. Essa repetição de padrões comportamentais evidencia a manutenção de uma lógica social que sempre coloca o centro (urbano, capital) numa relação hierárquica de lugar privilegiado em detrimento dos demais espaços sociais (campo, interior), os quais são vistos, quase sempre, como lugares subalternos, reforçando o paradigma construído socialmente de que o centro é o lugar da vitória.

Sendo assim, no meu Ensino Médio (2002-2004), o espaço escolar ganhou outra configuração: passei a estudar no Colégio São Bento, localizado na cidade de Salvador - Bahia. Além disso, é válido pontuar que essa transição, interior/capital, desencadeou a minha inserção em novos grupos sociais, novos territórios, o estabelecimento de novas relações pessoais, o contato com outros corpos, a circulação por novos ambientes sociais e culturais, ou seja, a aprendizagem em outras agências de letramento. Estava, a partir de então, inserida em um espaço social que exigia de mim aprender a me relacionar, ser e estar nesse novo *lócus* de aprendizagem. Inicialmente, senti um impacto grande. O *modus vivendi* da capital é um pouco distinto do interior em diversos aspectos: segurança, relação com vizinhos, modo de circular pelos espaços geográficos e sociais. Foi um período desafiador, pois, como estava indo morar nessa nova cidade sem os meus pais, apenas com meu irmão mais velho e mais dois primos, tive que aprender a lidar com uma série de situações que passam pela organização/administração de uma

casa, gerenciamento de tempo para estudos e demais atividades em que estava envolvida. De todo modo, foi uma experiência bastante significativa e de muitos aprendizados em minha vida.

No que concerne especificamente ao Colégio São Bento, lá havia disciplinas separadas para trabalhar com Língua Portuguesa: Gramática, Literatura e Técnica de Redação, com professores distintos. No 1º ano, considero que o ensino ainda foi marcado pelo perfil e práticas mais tradicionalistas dos professores. Em seguida, mais especificamente no 2º e 3º anos, com a mudança dos professores de Gramática e Literatura, a forma como a língua e a literatura eram abordadas em sala de aula mudou. Nas aulas de Literatura, íamos além de uma perspectiva historiográfica e biográfica, estudávamos, inclusive, algumas noções básicas de análise do discurso como formação discursiva, as quais faziam parte das discussões que tínhamos em sala de aula, evidenciando a presença do social e do ideológico na construção de sentidos da linguagem em uso. Esse professor, na época, estava cursando mestrado e, logo após o meu ingresso na universidade, através das disciplinas que cursava, percebi em sua prática o diálogo com diversas teorias de texto e da análise do discurso que fundamentavam a sua prática em sala de aula. Como suas aulas eram mais interacionais, havia espaço para propostas de atividades que propunham o exercício da escrita criativa. Recordo-me de uma proposta de atividade desenvolvida no 2º ano do EM, na qual foi solicitada a leitura do livro “A Morte e a Morte de Quincas Berro d’ Água”, de Jorge Amado, e, posteriormente, após comentários e reflexões em sala sobre a obra literária, fizemos a adaptação para uma peça teatral, na qual participei juntamente com outros colegas de turma na construção do roteiro, entrelaçando músicas com as falas das personagens para trazer uma maior dinamicidade à apresentação que ocorreu no auditório da escola.

Ainda no Ensino Médio, no 2º e 3º anos, no campo do estudo da língua, também houve mudanças. Por meio das aulas ministradas pela nova professora, ampliaram-se as reflexões linguísticas. Saímos de uma análise puramente instrumental e normativa da língua, com ênfase em regras, para explorar e refletir sobre a língua em uso, no contexto de suas práticas sociais. A partir disso, é possível verificar que naquelas práticas pedagógicas estavam presentes a concepção bakhtiniana de linguagem, a qual privilegia os usos dialógicos da língua e sua natureza sócio-histórica.

Na disciplina de Redação, nessas mesmas séries, o trabalho desenvolvido centrava-se majoritariamente nos gêneros escritos consagrados (contos, cartas, poemas, texto dissertativo...) e em aspectos linguísticos que possibilitariam o desenvolvimento de uma melhor escrita formal (coesão, coerência, vocabulário), priorizando apenas aspectos formais e languageiros. Essa perspectiva de trabalho contesta o que é proposto por Simard (1992) apud Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.19), os quais afirmam que “a atenção dada aos componentes languageiros é prioritária; entretanto, em uma visão global de ensino, as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas”.

Com relação às práticas de escrita, os gêneros escolhidos para produção eram cartas, poemas, história em quadrinhos, narrativas curtas e texto dissertativo por causa do vestibular. Outros gêneros eram explorados, mas abordados numa perspectiva de interpretação. Antecedendo a produção escrita, era costume fazer a leitura de textos do mesmo gênero a ser produzido, eram trabalhados a estrutura, os elementos constituintes, o tipo de linguagem utilizada e a partir de uma temática previamente estabelecida era solicitada a produção de texto. Feito o texto, recebíamos as correções sinalizando as falhas e os aspectos que precisavam melhorar, mas não havia uma proposta direcionada para revisão e reescrita do que foi produzido.

Outro aspecto que merece destaque nas minhas práticas de letramento escolar é a questão da abordagem dos gêneros escritos e orais. No período escolar em que cursei a educação básica, um trabalho sistemático com as práticas de oralidade⁷ era praticamente ausente e quando eram abordadas estavam, muitas vezes, restritas à leitura de um texto em sala de aula, ou ainda à apresentação de seminários, mas tudo era feito de modo muito intuitivo, não havendo uma preocupação, por exemplo, em sistematizar ou orientar sobre essa prática de linguagem. Esse relato está em conformidade com os estudos realizados por

⁷ É importante fazer a distinção entre os termos oralidade e oralização. No contexto das práticas pedagógicas, esta expressão se refere a atividades pedagógicas que são executadas através da fala, mas que tiveram sua origem e planejamento na escrita. Já a oralidade é definida por Marcuschi (2003) como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2003, p.25). Um trabalho que priorize a oralidade deve, portanto, propor encaminhamentos pedagógicos que visem desenvolver habilidades que são próprias da fala, tais como: prosódia, gestualidade, mímicas, entonação, expressão corporal, altura, dentre outras características que são pertinentes à fala, em diferentes contexto de uso e em situações comunicativas diversas.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 184), os quais afirmam que, embora a exposição oral seja um dos instrumentos mais utilizados na/pela escola, não há, muitas vezes, um trabalho pedagógico voltado a sistematizar e orientar essa prática de oralidade. Essa postura metodológica que vivenciei dialoga com a crença de que como o aluno já chega à unidade escolar falando não seria necessário um trabalho sistemático com os gêneros orais. Esse posicionamento se contrapõe ao que está escrito nos PCN 's: “reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente” (BRASIL, 1998, p. 24). No que concerne à BNCC, documento pedagógico mais recente, que direciona as práticas escolares, percebe-se que há um maior detalhamento de como devem ser conduzidas as práticas com a oralidade em sala de aula. A BNCC (2018) traz a oralidade como um eixo do ensino de língua e orienta que o trabalho com essa modalidade deve priorizar a produção de textos orais, observando as especificidades do discurso oral, além de atender para as variações de uso em contextos formais e informais de comunicação. Ademais, pontua que é importante atender para o intercâmbio entre o oral e o escrito e para a simbiose da modalidade oral com outros elementos como a gestualidade e as expressões faciais, resultando em um trabalho que propicie ao aluno não só o desenvolvimento de práticas escolares, mas também atuação na vida pública quando necessário a utilização da oralidade.

Cabe também mencionar aqui o posicionamento de Ewald (1988), pois este dialoga bastante com as práticas pedagógicas a que fui submetida. A autora pontua que “a visão da superioridade da comunicação escrita sobre a oral conduz a uma atitude ‘grafocêntrica’, que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora de seu ‘contexto humano’. Desse modo, a escrita aparece como força superior que ‘combate’ e ‘triumfa’ sobre a oralidade”. (EWALD, 1988 apud TFOUNI 2010, p.37).

Dessa maneira, observo que, embora as discussões teóricas já apontassem para um novo direcionamento da prática docente no que se refere ao tratamento dos gêneros orais e escritos, nas minhas experiências escolares ainda prevalecia uma perspectiva de trabalho marcada por alguns paradigmas que ainda não tinham sido superados, como a supremacia da escrita em relação à oralidade e uma abordagem descontextualizada e fragmentada do processo de produção textual. Tal situação evidenciava a necessidade cada vez maior de aproximação entre a universidade e o contexto da educação básica.

2.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E PROCESSO FORMATIVO-PROFISSIONAL: UM JOGO DE MUITAS FASES

Nesta seção, será feita uma discussão dando ênfase ao meu processo formativo-profissional, detalhando os caminhos que tenho percorrido para me tornar a docente que sou hoje. Para tanto, será traçado um relato desde o ingresso na graduação na UFBA até o momento atual, estando em curso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sempre estabelecendo um elo com as questões que são centrais para o desenvolvimento desta pesquisa: produção de textos, tecnologias e jogos.

2.3.1 Formação UFBA / Pós / Docência

O meu processo formativo após o encerramento da educação básica ocorreu com ciclos de continuidade e pausas, adaptando-se às circunstâncias da vida. A graduação teve início logo após o final do Ensino Médio. A especialização quatro anos após finalizar a graduação. E o mestrado seis anos após o término da especialização. Embora tenha existido intervalos entre as etapas de aperfeiçoamento acadêmico, a dinâmica de estudos e de formação continuada sempre esteve presente, pois as leituras e a participação em cursos sempre foram constantes.

Iniciando esse processo, após o final do Ensino Médio (2004), prestei vestibular para duas universidades (UNEB e UFBA), pleiteando uma vaga no curso de Letras/Língua Estrangeira, e obtendo aprovação nas duas instituições. Estudei na UFBA de 2005 até 2009-2, local em que obtive muitos aprendizados. Durante o período formativo, através dos componentes curriculares ofertados (obrigatórios e optativos), pude ter acesso a uma gama de conhecimentos literários, linguísticos e pedagógicos que subsidiam a minha prática. De modo mais específico, tendo contato com as teorias de texto, pude cursar Linguística I, na qual foi apresentada uma visão geral de inúmeras teorias linguísticas (linguística textual, análise do discurso, interacionismo sócio-discursivo...) e, posteriormente, matriculei-me nos componentes curriculares Introdução à Análise Textual (LETA28) e Gêneros Textuais em Língua Portuguesa (LETC28), com o objetivo de me aprofundar nessa

área de produção textual, dialogando com diferentes conceitos de texto propostos pelas diferentes linhas teóricas, noções de textualidade, coesão e coerência, análise de diferentes textos (orais e escritos) e a relação desses elementos com o ensino de língua materna.

Com base nisso, é importante frisar que a minha compreensão do que é um texto foi se ampliando a partir do final do ensino médio e ao longo da graduação, assim como a articulação de possibilidades de trabalho com ele em sala de aula. Logo no início dos estudos universitários, minhas concepções conceituais sobre texto estavam arraigadas nas experiências que tive enquanto estudante na época em que cursei a educação básica. Desse modo, era um olhar ainda bastante restrito, considerando ser um texto somente aquilo que estava materializado de modo escrito, associado a uma concepção de língua como código (KOCH; ELIAS, 2007) e o texto sendo compreendido como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2007, p.10).

Com o passar dos semestres, o contato com as disciplinas mais específicas e teóricas que discutiam as especificidades do texto, como Koch, Marcuschi, Fiorin, Orlandi, meu olhar foi se modificando, e o texto passou a ser compreendido a partir de uma concepção interacional de língua, na qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH; ELIAS, 2007, p.10-11). Essa nova percepção proporcionada pelos componentes curriculares através das leituras teóricas e da análise de atividades práticas permitiu-me assimilar novas possibilidades para o trabalho com o texto em sala de aula por meio dos gêneros textuais, hibridização de gêneros, explícitos e implícitos textuais, relações intertextuais, fatores de textualidade e progressão textual, relações de coesão e coerência, as quais influenciaram/influenciam na minha prática docente.

De modo complementar, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I (EDCA62) e II (EDCA63) de Língua Portuguesa, por exemplo, componentes por meio dos quais se discutia mais a respeito da prática pedagógica, abordava-se muito o uso do texto para o ensino da língua, trabalho pautado em gêneros textuais (escritos e orais), elaboração de sequências didáticas, colocando em prática as teorias que embasam essa postura metodológica. Mas, ao entrar em contato as

salas de aula da educação básica em que realizei o estágio, a teoria vivenciada na universidade ainda estava muito distante das práticas pedagógicas que encontrei.

A partir dessas experiências do processo formativo, cabe refletir sobre alguns aspectos do currículo universitário e as escolhas da minha trajetória formativa que permitiram construir a formação desejada que estão atrelados tanto à centralidade das discussões sobre o uso do texto como à presença da cultura digital. No que concerne às abordagens sobre o texto, observa-se ainda um viés bastante secundário, pois as disciplinas que trazem um aprofundamento nessa área se encontram, em sua maioria, na grade do currículo do Curso de Letras da UFBA como optativas, a exemplo de A Produção de Textos no Ensino de Português (LETB14), Introdução à Linguística Textual (LETB75), Linguística Textual e Ensino de Línguas (LETB76) e Gêneros Textuais em Língua Portuguesa (LETC28). Ainda hoje, mesmo após 12 anos de formada, com tantas discussões teóricas reforçando a centralidade do texto para o trabalho pedagógico em sala de aula na educação básica, esse posicionamento não se materializou na prática da formação de professores na referida universidade, pois os únicos componentes curriculares obrigatórios que abordam as questões referentes ao texto são Oficina de Leitura e Produção de Textos (LETA09) e Introdução à Análise Textual (LETA28) - as mesmas disciplinas da época em que me formei - o que indica, portanto, a necessidade de uma revisão da estrutura curricular vigente para incorporar no processo formativo de professores os postulados teóricos que estão em discussão no momento.

Outrossim, cabe frisar que o currículo universitário também não forneceu componentes curriculares que pudessem subsidiar minha formação com relação aos aspectos da cultura digital. Esse caminho formativo foi se construindo através das escolhas pessoais e necessidades da prática pedagógica por meio da formação continuada. Tal realidade reforça o posicionamento de Bianchi (2014) ao afirmar que

(...) é cada vez mais urgente às instituições formadoras a criação de novos elos, caminhos e metodologias didático-pedagógicas que envolvam a utilização/manuseio e o diálogo crítico com as ferramentas tecnológicas e suas linguagens e com a cultura produzida no contexto das tecnologias, visando preparar, de forma técnica e pedagógica, os futuros professores. (BIANCHI, 2014, p. 16)

Essa situação evidencia a necessidade de revisão do currículo universitário para que esteja em consonância com as práticas contemporâneas de aprendizagem e de comunicação na sociedade, pois, ainda hoje, o que se observa ao analisar a

grade curricular⁸ disponível para o curso de Letras da UFBA é a manutenção, quase em sua totalidade, da mesma estrutura curricular da época em que me formei, ou seja, em Letras não há componentes curriculares que dialoguem com a cultura digital, sendo ofertadas algumas disciplinas, de modo optativo, na Faculdade de Educação que discutem, de modo introdutório, alguns aspectos do digital, a exemplo de Introdução a Informática na Educação (EDC266); Educação Aberta, Continuada e à Distância (EDC001) e Técnicas e Recursos Audiovisuais (EDC142). Essa postura corrobora o entendimento de Bianchi (2014, p.19) ao fazer um alerta sobre o cenário da cultura digital e uso das TIC's nos cursos superiores de formação de professores: “são praticamente inexpressivas quanto à proposição efetiva da integração curricular da mídia-educação – seja como componente curricular autônomo ou como tema transversal”.

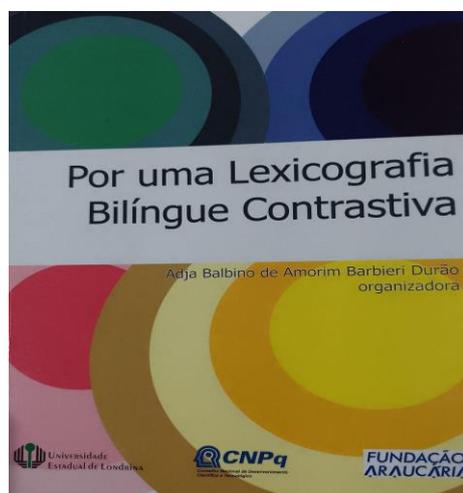
Com base nisso, embora no período da minha graduação tenha tido acesso a uma gama de conhecimentos que subsidiaram a profissional que me tornei, é válido frisar que, academicamente, não tive acesso a disciplinas ou a outros processos formativos (seminários e congressos) que explorassem a questão da cultura digital e suas implicações na comunicação e no processo educativo. Desse modo, ainda que nesse período (2005-2009) já houvesse estudos teóricos que discutiam a influência das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, apontando a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e na formação de professores, havia uma lacuna no currículo acadêmico, já que este estava prioritariamente centrado no texto verbal escrito e em práticas pedagógicas que não dialogavam com a cultura digital.

Ainda na UFBA, foi possível vivenciar uma experiência bastante relevante para meu processo formativo. Esta se refere à participação voluntária no grupo de pesquisa DICOPOES - Unidades Fraseológicas (Dicionário Contrastivo Português-Espanhol) vinculado à UFBA (2008-2009), sob orientação de uma professora de espanhol do Instituto de Letras. Foi uma oportunidade ímpar, porque pude aprender diversos aspectos relacionados à prática de pesquisa e aos letramentos acadêmicos (análise e coleta de dados, reuniões com grupo de pesquisa, discussões embasadas em textos teóricos, escrita de textos acadêmicos). Nessa ocasião, houve a oportunidade de escrita de um artigo científico para publicação no livro “Por uma Lexicografia Bilingue Contrastiva”, no ano de 2009. O artigo tinha como título

⁸ É possível visualizar a grade curricular do Curso de Letras da UFBA no link a seguir: https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/401200_1_0.pdf

“Flores e pedras no caminho da prática fraseográfica” e foi produzido em parceria com mais duas colegas do grupo e a orientadora da pesquisa. Versava sobre a fraseologia, relatando sobre o percurso das dificuldades de se fazer uma análise bilíngue (português e espanhol) de unidades fraseológicas com o objetivo de analisá-las e compilar essas estruturas linguísticas para produção de um dicionário contrastivo. Essa proposta de escrita permitiu o exercício da escrita coletiva, além da aquisição de outros letramentos que estão relacionados ao universo da escrita acadêmica e do contexto de publicação de pesquisa.

Figura 1 - Livro que contém a publicação do artigo



Fonte: Durão, 2009.

Além disso, é importante ressaltar que no ano de 2008, no mês de junho, antes de concluir a faculdade, iniciei a minha trajetória enquanto professora da educação básica, no Colégio Mediterrâneo, lecionando a disciplina de Espanhol nas turmas de 6º a 9º ano. Mas, alguns meses antes, em fevereiro (2008-2009), também estagiei no Colégio Integral no setor de monitoria e preparação de material pedagógico *on-line*. O estágio consistia em realizar atividades de pesquisa e seleção de material didático complementar ao módulo impresso, o qual era postado na plataforma virtual do colégio. Então, buscava *links*, *sites*, vídeos, jogos, músicas, que estivessem disponíveis na internet e que fossem relacionados ao conteúdo que

estivesse sendo trabalhado nas turmas do ensino médio nas disciplinas de Gramática, Produção de Texto e Literatura.

Em 2011, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com nível superior como tutora presencial do curso de Letras Vernáculas, pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) vinculada à UNEB (Universidade do Estado da Bahia), na modalidade semipresencial. Foi um período intenso e de muito aprendizado, humano e acadêmico, pois tive a possibilidade de conviver com muitos profissionais (professores pesquisadores) comprometidos com a educação, com os quais aprendi muito. Ademais, pude revisar os conteúdos dos inúmeros componentes curriculares da matriz curricular do curso de Letras, mas desta vez para ensinar e desenvolver as atividades propostas para os alunos. Permaneci acompanhando a turma até a conclusão do curso, em 2015.

Em 2012, fui convocada e tomei posse nos dois concursos para professor que realizei logo após concluir a faculdade, no ano de 2010. Primeiramente, na Prefeitura Municipal de Salvador, em junho de 2012, permanecendo no cargo até o ano de 2018, quando pedi exoneração. Posteriormente, na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em novembro de 2012, permanecendo com o vínculo até os dias atuais. No período em que atuei nas duas redes de ensino, municipal e estadual, lecionava a disciplina de espanhol. Na rede municipal, possuía carga horária de 20h e trabalhei nas escolas Municipal Jardim Santo Inácio (2012-2017), Municipal Professora Irene da Silva Costa Santos (2017) e Municipal Professor Milton Santos (2018). Na rede municipal de Salvador, nessa época, não havia livros didáticos para o trabalho em sala de aula com a língua estrangeira (espanhol). Contava apenas com quadro, papel, piloto, algumas vezes xerox, e, quando conseguia reservar, uma televisão com pen drive para fazer o trabalho acontecer, o que evidenciava a carência estrutural que tanto havia escutado falar sobre o ensino público. Como lecionava para as turmas de fundamental I, no 4º e 5º anos conseguia explorar algumas narrativas curtas (fábulas, contos, diálogos) e canções. Já nas turmas iniciais, o gênero textual mais usado era a canção, utilizada para abordar aspectos da oralidade, associado à exploração das atividades com imagens para desenvolver o léxico dentro do novo idioma.

Já na rede estadual de ensino, inicialmente, trabalhei em Camaçari-Ba, no Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas (2012-2015) com 20h, espaço escolar em que permaneci até o final do estágio probatório. Nessa escola, lecionava

para turmas do ensino médio, havia o suporte do livro didático que apresentava diversos gêneros textuais, os quais eram explorados do ponto de vista cultural, interpretativo e para assimilar as questões referentes ao uso da língua estrangeira. Além disso, costumava propor práticas interativas entre os alunos com diálogos curtos para desenvolver as habilidades de falar e ouvir no novo idioma. Os aspectos culturais eram bastante explorados também através de vídeos ou textos que abordavam as especificidades culturais dos países hispanohablantes.

Paralelamente às atividades profissionais, no ano de 2014, com objetivo de buscar alicerces que pudessem fundamentar melhor a prática em sala de aula, matriculei-me em uma pós graduação na modalidade a distância no Centro Universitário Internacional (UNINTER) no curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, no qual pude aperfeiçoar diversas questões relacionadas à avaliação e a formas de ensinar. Nesse momento, boa parte da minha prática pedagógica estava concentrada no ensino de espanhol e, por isso, optei por desenvolver meu trabalho de conclusão de curso entrelaçando esses elementos, o que deu origem ao artigo científico: “*M-LEARNING NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: Duolingo, um estudo de caso*”. Nesse artigo, investiguei questões relacionadas ao *m-learning*⁹ e ao aplicativo Duolingo, destinado à aprendizagem de língua estrangeira.

Em 2016, após pedido de remoção, comecei a trabalhar no CPMFPO - Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira -, iniciando, então, os trabalhos na educação básica com as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, desta vez no ensino fundamental II. No ano seguinte, em 2017, comecei a trabalhar com as turmas do ensino médio, nessa mesma unidade escolar, com a disciplina de Produção de Texto.

No âmbito da Produção de Texto, enquanto professora, sempre organizei as aulas na perspectiva do trabalho com os gêneros textuais, tanto orais como escritos. Inicialmente, mesmo trabalhando a partir dos gêneros textuais, não conseguia elaborar práticas que dialogassem com a noção de prática situada (Kleiman, 1995). As atividades propostas passavam pela análise de textos orais e escritos, conhecimento das características, suporte, meios de circulação, linguagem e

⁹ O termo refere-se às práticas pedagógicas que são desenvolvidas com o suporte de aparelhos móveis, tais como tablets e celulares, possibilitando a disseminação do processo de educação à distância.

estrutura do gênero textual em estudo, para posterior produção. Além disso, a maioria dos alunos carregava consigo a ideia de que era mais um texto que produzia para o professor corrigir e atribuir nota, associado à ideia do “não sei/gosto de escrever”, não gosto de ler, logo não sei escrever bem”.

Posteriormente, na busca de estratégias para superar esses entraves, com o apoio de leituras teóricas (BNCC, Rojo, Kleiman...) algumas propostas foram inseridas na minha prática pedagógica: contextualização das produções de texto com a vida em sociedade, o estabelecimento de vínculos com outras atividades do cotidiano escolar e do próprio aluno, práticas de reescrita, retextualização, diálogo com textos da contemporaneidade (*memes, fanfics, infográficos, podcast...*) Essa postura tem despertado maior interesse dos alunos nas aulas e tenho observado inúmeras mudanças positivas na participação, aprendizagem e na qualidade dos textos produzidos pelos estudantes.

Entretanto, ainda há muitos desafios a superar, pois o meu aluno precisa pensar o texto além do verbal, necessita compreender as hibridizações entre os gêneros, o imagético, o simbólico, as cores como um elemento significativo na produção de texto que também constrói o sentido. Desse modo, enquanto professora, percebo a necessidade de continuar o processo de qualificação na busca de conhecimento para integrar a discussão teórica que é feita na universidade com o chão da sala de aula, bem como pensar estratégias que me permitam propor/elaborar atividades que os livros didáticos ainda não contemplam, de modo que possa fornecer ao estudante a possibilidade de aprender a produzir, ler e compreender os textos que circulam na contemporaneidade.

2.3.1.1 *Let's play again: O Profletras*

Acreditando na necessidade do profissional de educação manter-se em processo de formação continuada, no final do ano de 2015, quando ainda era docente da disciplina de Espanhol, participei do processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Estudo de Linguagens no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, no Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA), obtendo aprovação na área 2 (Língua, Linguagens e Culturas Contemporâneas), na linha de pesquisa destinada à Aquisição, Ensino e

Aprendizagem de Línguas com o anteprojeto “Duolingo: um recurso para aprendiz@gem de espanhol como língua estrangeira”, cujo objetivo era investigar o uso do aplicativo educacional direcionado à aprendizagem de língua estrangeira (espanhol), proposta que seria uma continuidade do estudo iniciado com a especialização, no entanto, por questões de conciliação com os horários do trabalho, não realizei minha matrícula.

Mesmo com a frustração de não ter conseguido cursar o mestrado anteriormente, a vontade de continuar os estudos e o processo de qualificação profissional persistia. Em 2019 (primeiro semestre), mais uma vez dei passos em direção à concretização desse desejo, ingressei como aluna especial do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC) na UNEB, no qual pude cursar a disciplina de Tecnologia e Inovação (45h). Nesse componente curricular, conheci mais detalhadamente acerca de inúmeros conceitos/práticas que estão atrelados ao universo das tecnologias e sua aplicabilidade na vida cotidiana, tais como: *user experience*¹⁰, ecologia cognitiva¹¹, os quais contribuíram para aguçar ainda mais a ânsia por estudar/desenvolver pesquisas nessa área.

Em 2020, fiz o processo seletivo para ingresso no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), obtendo aprovação, tendo escolhido como unidade de estudo a UFBA. Entretanto, por conta do período pandêmico, tivemos o adiamento da matrícula e, conseqüentemente, do início das aulas, as quais só começaram de modo remoto em abril de 2021. Desde então, tenho vivenciado a quebra de inúmeros paradigmas com relação a práticas pedagógicas já cristalizadas e atualização de correntes teóricas que subsidiam a prática em sala de aula.

No PROFLETRAS, pude cursar diversos componentes curriculares que contribuíram no meu processo formativo-docente. Cada disciplina cursada permitiu visitar conceitos e ampliar o olhar acerca de categorias teóricas pouco conhecidas, além de enxergar novas possibilidades para o trabalho em sala de aula: Alfabetização e Letramento, contribuindo para a ampliação dos conceitos de letramento; Gramática, Variação e Ensino, discutindo uma série de questões relacionadas às relações de poder que perpassam a escolha da gramática que

¹⁰ Termo de origem inglesa que quer dizer experiência do usuário. Refere-se ao conjunto de elementos que estão envolvidos na relação dos indivíduos com um determinado produto ou serviço, de modo a fazer uma avaliação das suas percepções no decorrer desse processo.

¹¹ O termo se refere a uma nova forma de pensar a cognição como sendo fruto da dinâmica estabelecida entre sujeitos, objetos, técnica e o meio ambiente, de modo que possam surgir outras formas de perceber, se relacionar e construir conhecimento.

ensino a meu aluno e a importância das contribuições do território do meu aluno para o processo de ensino-aprendizagem; Fonologia, Variação e Ensino, ampliando as discussões acerca dos processos fonológicos e de que modo esse conhecimento teórico pode possibilitar uma melhor abordagem no tratamento dado aos erros que meus alunos apresentam na produção escrita; Literatura e Ensino, apresentando outras possibilidades para o trabalho com a literatura no Fundamental II, além de apresentar autores de literatura indígena e africana até então desconhecidos; Elaboração de Projeto e Tecnologias Educacionais com contribuições relacionadas ao universo da ética em pesquisa e de construção do memorial formativo. Já as disciplinas de Gêneros Discursivos e /ou Textuais nas Práticas Sociais e Texto e Ensino, as que mais foram profícuas para a discussão que vem sendo feita neste trabalho de pesquisa, trouxeram o alicerce teórico necessário sobre as teorias de texto e gêneros textuais, aliado a reflexões críticas sobre a BNCC e sua aplicabilidade no contexto da sala de aula, além de possibilitar a elaboração de sequências didáticas que dialogassem com as discussões que estavam sendo feitas nas disciplinas.

Entretanto, cabe salientar que a proposta em desenvolvimento neste trabalho, além do interesse pessoal pela temática, encontrou entusiasmo e alicerce para sua continuidade graças a vertente de pesquisa das professoras que ministraram as disciplinas de Gêneros Discursivos e /ou Textuais nas Práticas Sociais e Texto e Ensino, as quais desenvolvem pesquisas que envolvem a aplicabilidade das tecnologias em contexto educacional e a multimodalidade. Através dessas profissionais, pude participar de outros momentos formativos por elas conduzidos, como o Minicurso “Letramentos Digitais, Multimodalidade e ensino de Língua Portuguesa”, ofertado durante o Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras (SEPESQ) e o curso de extensão “Interfaces Digitais”, ministrado pela orientadora desta pesquisa. Desse modo, percebi uma lacuna nos componentes curriculares ofertados pelo PROFLETRAS, durante o período de cumprimento dos créditos (obrigatórios e optativos), no que diz respeito à cultura digital e à integração desta com as práticas pedagógicas. Com base nisso, cabe revisar o currículo formativo que é disponibilizado aos docentes, para que este esteja em consonância com as práticas sociais que permeiam a sociedade contemporânea, possibilitando aos professores em formação a reflexão acerca dessas questões.

Ainda que existam lacunas nos currículos ofertados pelas instituições que tenho passado, a busca pelo saber científico para subsidiar uma melhor prática em sala de aula tem sido uma constante em minha trajetória de formação, buscando sempre revisar o que já foi em algum momento aprendido e conhecer as novas contribuições teóricas que surgem na academia, possibilitando um melhor fazer pedagógico. Dentre os temas que despertam um incessante interesse estão os *games* e as tecnologias educacionais, aspectos que serão abordados mais detalhadamente no próximo capítulo a partir das experiências dos meus letramentos e enquanto docente.

3. DO PAPEL À TELA: TECNOLOGIAS E JOGOS NOS MEUS LETRAMENTOS

É notório que, com o passar dos anos, inúmeras tecnologias têm surgido e isso tem modificado a dinâmica da vida em sociedade. De acordo com Sales (2018, p.82), a tecnologia “constitui um processo inerente ao desenvolvimento humano, bem como condição de ampliação e adaptação das condições materiais e imateriais da vida em sociedade”. De fato, percebemos no agir humano a construção de diversos artefatos que cumprem essa função de potencializar a ação do homem nas várias esferas da vida, tais como a escrita, o telefone, o computador, dentre outras criações. A partir disso, a referida autora compreende como tecnologia o

processo criativo pelo qual o homem cria e cocria o que precisa para responder às necessidades cognitivas, físicas, econômicas e políticas surgidas ao longo da própria história, atendendo aos aspectos do pensar e do fazer em consonância com as exigências do ser e do viver humano. (SALES, 2018, p.82-83)

De modo complementar, Kenski (2012, p.20) sinaliza que “o desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história”. Nesse contexto, podemos observar que, para os nascidos após a década de 80, o computador e a internet têm desempenhado esse papel de marco cultural que alterou as formas de trabalhar, relacionar-se, comunicar-se e desenvolver diversas atividades cotidianas para as pessoas que vivem nesse tempo.

Desde que o computador foi criado, inicialmente, como uma gigantesca máquina que somente era capaz de armazenar dados, passando por várias modificações no decorrer do tempo até chegar ao contexto atual como o conhecemos, reunindo diferentes tipos de programas com funcionalidades diversas, propiciando a execução de múltiplas tarefas ao mesmo tempo, os parâmetros que regem a sociedade têm se alterado, criando o que do ponto de vista teórico tem se denominado cultura digital, a qual, no posicionamento de inúmeros estudiosos que se dedicam a compreender o tema, é marcada como o período em que as relações humanas e sociais são intensamente articuladas por meio das tecnologias digitais, ocasionando uma reconfiguração nas formas de ser, agir, conviver, pensar e aprender.

Alinhado a isso, com o aperfeiçoamento da internet e o surgimento da rede mundial de computadores *www* (*World Wide Web*), possibilitando o compartilhamento por meio virtual de diversos documentos e informações e, posteriormente, o surgimento da *web 2.0*¹², a qual traz como característica principal o aproveitamento da inteligência coletiva, podemos perceber como o aprimoramento dessas tecnologias tem provocado mudanças, basta observar a maneira como executávamos algumas atividades cotidianas e o modo como as desenvolvemos hoje em dia, inclusive na área educacional.

A partir disso, cabe refletir sobre o que se compreende como tecnologia educacional e de que maneira esta tem provocado mudanças na realidade escolar. De acordo com Silva (2019),

quando pensamos em tecnologias educacionais, consideramos não só o uso de aparelhos digitais, internet ou softwares específicos, mas todo um procedimento metodológico que envolve os sofisticados artefatos digitais e resulta na aprendizagem escolar mais significativa e vinculadas às práticas sociais legítimas na contemporaneidade. (SILVA, 2019, p. 195)

Partindo dessa conceituação, é perceptível que a presença de tecnologias educacionais na escola não fica restrita à aquisição de equipamentos, é algo que passa por mudanças também na esfera humana, no processo de execução do professor, que é o agente responsável por planificar, com base nos recursos disponíveis, as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas, buscando promover uma aprendizagem que seja significativa aos estudantes.

Com base nisso, percebo que, no meu processo de aprendizagem, escrita e docência, muitas mudanças aconteceram por conta da presença das tecnologias no universo educacional, tanto pela inserção de equipamentos tecnológicos, como também pelas modificações realizadas nos modos de aprender, ensinar e escrever, afinal sou integrante de uma geração que vivenciou/a as duas pontas desse processo, ou seja, o desapego do mundo analógico para imersão nessa sociedade altamente tecnológica.

É perceptível também que essas transformações se alargaram para as diversas esferas sociais, alcançando, inclusive, os modos de ler, interagir, escrever, tocando, desse modo, em todos os aspectos que estão relacionados ao ato de comunicar e, conseqüentemente, ao ensino de língua portuguesa.

¹² O termo *web 2.0* é utilizado para designar uma nova versão da internet criada pela empresa *O'Reilly Media*, em 2004. Entre as suas principais características está a dinamicidade do ambiente online e a colaboratividade dos usuários para criação do conteúdo.

Essas alterações que afetaram o processo comunicativo alcançaram também o mundo dos jogos. O que antes somente era possível executar presencialmente ou como fruto de uma realidade imaginada, materializa-se, hoje, com recursos e técnicas cada vez mais elaborados no campo da tecnologia. A seguir, no decorrer deste capítulo, discutirei mais detalhadamente essas questões à luz da minha experiência formativa e profissional.

3.1 ESCRITA: UMA TECNOLOGIA EM CONSTANTE PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

Diferentes períodos da história são marcados pela tecnologia que estava em evidência em cada época. Assim, encontramos, nos relatos históricos, expressões como idade da pedra, do ferro, no qual inúmeras tecnologias foram criadas a partir desses produtos. E aqui é importante elucidar que o conceito de tecnologia não fica restrito ao universo da criação das máquinas. De acordo com Kenski (2012, p.23), “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. A partir disso, cabe compreender a escrita como uma dessas tecnologias que revolucionou a vida em sociedade, alterando inúmeros padrões sociais, comunicativos e comportamentais. Com relação à escrita, Ribeiro (2018) esclarece que

A cultura escrita vem se constituindo há milênios, com base na invenção da escrita e no desenvolvimento da leitura, e vem passando por mudanças menos ou mais notáveis durante esse tempo. Tabuletas de argila ou de pedra, couro de animais, tecidos, fibras vegetais, cascos de tartaruga, papel ou bits compõem um quadro de possibilidades que fazem parte de uma mesma história, embora ela seja pouco ou nada linear, dado que as invenções e as mudanças nem sempre ocorrem em sequência (quase nunca, aliás). (RIBEIRO, 2018, p.12)

Desde então, temos observado inúmeras mudanças associadas ao processo da escrita, desde o seu suporte de transmissão, os primeiros registros nas paredes das cavernas, papiro, pergaminho, papel, surgimento da impressão gráfica até o virtual, todas essas etapas associadas a outras variáveis de caráter ideológico, econômico, dentre outros aspectos, que se coadunam para viabilizar a democratização do conhecimento e da informação na nossa sociedade.

Na contemporaneidade, temos visto outras tecnologias surgirem, dessa vez articuladas com os meios eletrônicos de informação e comunicação, dando origem à

chamada cultura digital, a qual traz consigo diferentes formas de agir, pensar e se comunicar. Nesse contexto, Pellanda e Pellanda (2000, p.7) afirmam que “As antigas culturas da oralidade e da escrita nos levavam a uma organização da mente, corpo e subjetividade. Assim também a cultura digital nos coloca outros desafios para nossa reconfiguração como seres sociais e individuais”. E essas reconfigurações afetam, inclusive, o nosso modo de comunicar. Se antes aprendíamos categorias estanques relacionadas ao oral e ao escrito, hoje percebemos uma série de simbioses e hibridizações com relação aos usos da linguagem e isso se materializa também na escrita com a presença dos textos multimodais. Conforme Rojo e Barbosa (2015), texto multimodal ou multissemiótico

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108)

Essas novas configurações textuais são fruto das relações do homem com as tecnologias e, como nasci no final da década de 80, e tenho alcançado a efervescência das chamadas novas tecnologias, tenho, então, percebido essas mudanças no meu modo de aprender, comunicar, escrever, trabalhar e em inúmeras atividades que executo cotidianamente. Portanto, para mim, é visível que a forma que a escrita e a configuração dos textos foi apresentada nos meus primeiros anos escolares não é mais a mesma que, hoje, eu trabalho com meus alunos da educação básica. Desse modo, é preciso reconhecer que, ao longo dos anos, o ato de escrever tem passado por inúmeras transformações. A seguir, detalharei, como as TDIC influenciaram na minha experiência formativa, profissional e com a escrita.

3.1.1 Experiência pessoal com a escrita e influência das TDIC

O processo de criação de um texto carrega consigo inúmeros questionamentos que surgem no ato da escrita. De acordo com Ribeiro (2018), surgem algumas perguntas:

Quais são as restrições impostas pelo material ao processo criativo do escritor? Onde minha escrita se publica? Quais tecnologias são potenciais espaços de inscrição do texto verbal escrito? Que preocupações o escritor tem com a arquitetura mesma do seu texto? (RIBEIRO, 2018, p.65)

No meu processo de escrita pessoal e profissional, algumas dessas questões mencionadas pela autora se fizeram/fazem presentes e causaram/causam algumas inquietações. Hoje, passados alguns anos em que concluí a graduação e a especialização, após algumas leituras proporcionadas pela academia, inclusive, pelo Profletras, é possível expandir o horizonte do que se compreende como texto e suas múltiplas simbioses e interseccionalidades.

Com base nisso, no meu processo de escrita, duas experiências são marcantes: a primeira por dialogar com o uso das TDIC e presença da multimodalidade e a segunda por se tratar de uma prática de escrita colaborativa, desenvolvida com mais duas autoras, a qual é uma característica dos textos que são produzidos na contemporaneidade.

Em 2008, por incentivo de uma amiga da escola, a qual relatava com muita frequência sobre a qualidade dos meus textos e a necessidade de divulgar o que eu escrevia, resolvi, com seu apoio, criar um *blog*. A partir disso, ela que sempre gostou muito de escrever e já possuía um *blog* pessoal, ajudou-me na criação do meu e, então, iniciei os primeiros escritos autorais (poemas, textos narrativos curtos), os quais foram publicados em um *blog* intitulado Subjetividades (<http://psdani.blogspot.com/>). Nessa época, as primeiras produções de texto foram marcadas por um jogo com a linguagem, sonoridade das palavras, temáticas de interesse pessoal. Esse *blog* permaneceu ativo por um período de 4 anos, de 2008 até 2012. É interessante frisar que mesmo sem ter ouvido falar em textos multimodais na academia, pois ainda não se utilizava essa terminologia, ou adaptações de textos para *web*, sempre me preocupava em mesclar as múltiplas linguagens nas postagens que fazia, de modo que o imagético pudesse complementar o verbal, como é possível verificar na figura 2.

Figura 2 - Página do blog Subjetividades



Fonte: <http://psdani.blogspot.com/>

Outro aspecto relevante é o fato de que, quase sempre, eu produzia os textos manualmente para, em seguida, digitar e pensar como seria a publicação do texto no blog, com quais outros elementos fariam associações. Em Ribeiro (2016), encontramos alguns questionamentos e reflexões sobre essa relação entre o texto impresso e o texto para web. A autora questiona:

Como editar um texto para *web*? Esta é uma experiência recente na história da escrita e muito recente nas práticas escolares (talvez, sequer tenham chegado lá, amplamente). E como produzir um texto noticioso impresso? Certamente, esta seria uma experiência muito mais familiar para os jovens. Haveria espaço para o *ctrl c + ctrl v*? Bastaria produzir um texto para o impresso e colá-lo, idêntico, no *blog*? Ou haveria recursos mais ajustados ao novo ambiente? Quais as possibilidades do impresso e quais as possibilidades da web (do blog)? (RIBEIRO, 2016, p.18)

Essas e outras questões referentes à multimodalidade dos textos contemporâneos serão discutidas e ampliadas ao longo deste memorial, pois são pertinentes a essa pesquisa.

Nesse contexto, cabe também refletir sobre a escolha do *blog* como espaço de divulgação dos meus textos. Na época em que o blog Subjetividades foi criado, o acesso ao mercado editorial e de publicação de livros ainda era restrito e de alto custo, então, o *blog* era/é uma alternativa para aqueles que desejavam publicizar seus escritos. É interessante frisar que os *ebooks* não possuíam o espaço e a validação que possuem hoje, inclusive no meio acadêmico, como forma de

veiculação de pesquisas e estudos desenvolvidos na universidade, de modo alternativo ao impresso.

Posteriormente, no ano de 2012, foi a vez de escrever e publicar o livro/ cartilha que tem como título “O Reino do Sol e suas aventuras contra os monstruosos Riscos Sociais” em autoria compartilhada, um projeto da ONG Casa do Sol - Padre Luis Lintner. A proposta do livro é trazer a temática dos riscos sociais de modo lúdico e ficcional entrelaçado com dados informacionais que, de alguma forma possam auxiliar no combate ao tema. A seguir, na figura 3, capa do referido livro.

Figura 3 - Livro publicado pela ONG Casa do Sol



Fonte: Casa do Sol Padre Luís Lintner, 2012.

Esse processo de escrita colaborativa foi feito através da troca de inúmeros e-mails e diversas reuniões presenciais para dialogar tanto com as parceiras de autoria, como com a equipe responsável pela editoração das imagens e *layout* do livro. Até então, não tinha conhecimento de ferramentas que possibilitassem uma edição compartilhada, tal como o *Google Docs*, no qual é possível um mesmo arquivo ser editado por várias pessoas.

No ano seguinte, 2013, por questões pessoais, após descobrir que minha mãe estava com câncer na região cerebral, parei as produções escritas. Foi um período muito intenso, tanto emocionalmente como com relação às demandas de cuidado que o tratamento exigia. Somente retomei as produções escritas, após seu falecimento, dedicando-me, a partir de 2016, somente a escritos pessoais endereçados a alguns amigos com algumas reflexões sobre a vida, mas sempre mesclando muita poesia e música.

A partir disso, posso afirmar que a escrita autoral em minha vida sempre manteve uma relação estreita com os afetos e as práticas cotidianas, os fazeres nos lugares sociais em que convivo, sendo, portanto, produções de escrevivência, conforme já mencionado por Evaristo no início desse percurso. Além disso, é importante pontuar que foram estes mesmos caminhos que me constituíram como professora de língua portuguesa que possui amplo interesse na área de produção de texto e nas suas relações de multimodalidade com o uso da tecnologia.

3.2 TDIC E OS JOGOS NO MEU PROCESSO FORMATIVO

Embora Ribeiro (2018) declare que os anos de 1990 marcam o início da popularização das tecnologias digitais no Brasil, eu que iniciava a minha trajetória escolar neste mesmo ano, ainda vivenciei durante boa parte da educação básica a realidade das atividades mimeografadas, indefinição de imagens, muitas idas à biblioteca para realizar pesquisas feitas em papel pautado e escritas à mão, afinal, computadores e serviços de impressão só estavam disponíveis em alguns espaços e, até então, eram muito caros, principalmente, em uma cidade do interior da Bahia. Além disso, recordo-me que, nas escolas em que estudei, os trabalhos que desenvolvi para apresentar, individualmente ou em grupo, foram feitos em papel metro ou cartolina com imagens desenhadas, recortes de livros e revistas e títulos colocados com formas de letra de imprensa. Até esse momento muito pouco se falava ou usava recursos de projeção.

Desse modo, mesmo que na academia, de modo tímido, já se discutisse acerca dessas questões, e que a escola, principal agência de letramento (Kleiman, 1995), fosse cobrada por ofertar o que hoje conhecemos como letramento digital, de

1990 até 2001, período em que estive no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, essas reflexões não eram abordadas/aplicadas no contexto escolar.

Nesse período, o acesso que tive a computadores foi por meio de um curso de informática que fiz no ano 2000, cujo objetivo era aprender as principais funcionalidades do computador e o manuseio dos principais programas utilizados até então: *Word, Excel, Power Point, Paint*. Entretanto, o meu primeiro computador só foi comprado no ano de 2005 por conta dos estudos universitários.

A partir de 2002, já estudando no Colégio São Bento, em Salvador-Ba, eu ainda explorava bastante os recursos analógicos para desenvolvimento das atividades escolares, mas o contato com os recursos do mundo digital passou a ser cada vez mais frequente. A biblioteca já contava com computadores para uso dos alunos, de modo que era comum utilizá-los para realizar trabalhos e pesquisas escolares. Recordo-me que foi nessa mesma época, em 2003, quando tinha 16 anos, que fiz meu primeiro *e-mail*, o qual passou a ser utilizado para realização de atividades escolares e, posteriormente, cadastro em plataformas, sites de estudo e nas primeiras redes sociais (*orkut*) e meios de comunicação *online* (*msn*), *skype*.

Ainda no período inicial da faculdade (UFBA), ano de 2005, assisti a aulas que utilizavam como recurso de projeção as transparências, bem como as usava nas minhas apresentações de trabalhos. Alguns poucos anos depois, em 2009, período em que conclui a graduação, já não víamos mais esse recurso na universidade. Aparelhos de *datashow* eram utilizados com maior frequência, bastando um agendamento por parte dos professores para ter acesso aos equipamentos. No decorrer de toda graduação, as atividades acadêmicas foram desenvolvidas com o apoio das TDIC: apresentação de seminários, escrita de resumos, resenhas, artigos, ensaios, informes do colegiado acadêmico, realização de matrícula e comunicação entre colegas da universidade. Entretanto, cabe frisar que a inserção das TDIC ainda estava circunscrita a um uso instrumental e operacional, não se observavam práticas que refletissem acerca das influências da tecnologia no processo comunicativo e na construção de sentido. Os recursos tecnológicos estavam presentes, mas essa mudança ainda não implicava em pensar a multimodalidade na comunicação, portanto, as novas tecnologias eram utilizadas para replicar práticas tradicionais de letramento.

Em 2014, ano em que iniciei a pós-graduação totalmente à distância na UNINTER, o cenário era outro, completamente diferente. Escolhia meus horários de

estudo, assistia a aulas gravadas pelo computador, realizava leituras em tela, respondia às avaliações *online*.

Com isso, ao observar todo esse cenário do meu processo formativo e as transformações que o meu modo de aprender passou ao longo dos anos confirmo o que Ribeiro (2018) evidencia ao traçar um breve histórico sobre as tecnologias digitais e sua relação com o ensino, quando menciona que desde que as tecnologias digitais se popularizaram no Brasil com a presença dos computadores e *softwares* ficou perceptível que vieram para reposicionar elementos de importância para o letramento, principalmente os relacionados à leitura e à escrita.

Então, após 2016, dando continuidade ao meu processo formativo, como já estava com uma carga horária bastante extensa de trabalho, o que dificultava realizar capacitações de modo presencial, passei a fazer cursos complementares totalmente *online*, alguns, inclusive, que dialogavam com a temática das tecnologias, tais como: Educação na Nova Era das Redes Sociais (280h).

Subsequentemente, em 2018, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC) disponibilizou um curso online (Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais) de capacitação aos professores da rede estadual de educação, com objetivo de formar seus profissionais acerca de ferramentas que pudessem subsidiar uma proposta de educação que dialogasse mais com as TDIC. Nessa ocasião, dada a minha trajetória pessoal de estudo e trabalho, a maioria dos conhecimentos transmitidos nesse curso eu já tinha domínio, pois sempre busquei de modo autônomo cursos complementares que pudessem trazer um melhor suporte para minha prática pedagógica.

Com relação aos jogos, sempre gostei e foram práticas que estiveram presentes na infância, adolescência e vida adulta, embora só tenha parado para refletir sobre a presença desse elemento na minha história nesse momento, enquanto professora pesquisadora, após iniciar as atividades do Profletras. Nesse aspecto, tive uma infância muito rica em experiências, já que era comum a prática de jogos, muitos deles esportivos, entre as crianças residentes na rua em que morava. Associados a esses momentos, os jogos de tabuleiro (dama, ludo, resta 1), jogos de cartas (uno, baralho) também tiveram espaço. Já no que concerne aos jogos eletrônicos, esses marcaram presença em menor escala, pois não tinha videogame em casa, então, o contato com esse universo ficava limitado aos momentos em que ia visitar alguns amigos ou primos. Ainda recentemente, no

período da pandemia, comprei um console de *games* que reunia uma série de jogos que foram característicos da minha infância (*Mário Bros*¹³, *Mortal Kombat*¹⁴, *Pac Man*¹⁵, *Donkey Kong*¹⁶, dentre outros.), e nos momentos de lazer com a família é diversão garantida. Os jogos analógicos também continuam presentes em minha vida, pois são um elemento quase obrigatório em encontros com alguns amigos, nos quais costumamos jogar Perfil, Imagem&Ação, Banco Imobiliário e baralho. Essa experiência pessoal com relação aos jogos dialoga com a ideia de Huizinga (2018), o qual, do ponto de vista filosófico, compreende jogo como elemento da cultura humana, estando atrelado a diversos momentos da vida.

Já no meu processo formativo, os jogos ficaram circunscritos ao primeiro ciclo do ensino fundamental e com menos frequência no ensino fundamental II e ensino médio, quando as práticas que envolviam jogos ficavam limitadas às aulas de Educação Física, envolvendo atividades individuais e em grupo. As demais disciplinas, ocupavam-se de desenvolver seus conteúdos sem explorar aspectos lúdicos que envolvessem de algum modo a dinâmica dos jogos.

Na universidade (UFBA), na época da graduação, os componentes curriculares que cursei, mesmo aqueles mais direcionados às práticas pedagógicas (didáticas e estágios) não traziam abordagens sobre jogos e ludicidade no ensino de Língua Portuguesa. Essa perspectiva institucional, durante os anos iniciais da docência, acentuou a concepção de que utilizar os jogos no contexto da sala de aula estava mais direcionado para os segmentos da educação infantil e fundamental I. Por conta disso, precisei fazer um caminho autônomo de pesquisa teórica e de experiências já desenvolvidas por outros professores para desmistificar essa ideia e

¹³ Mário Bros é um jogo eletrônico desenvolvido por Shigeru Miyamoto e lançado pela Nintendo no ano de 1983. Nesse jogo, os personagens Mario e Luigi são irmãos e encanadores e vivem aventuras tentando derrotar criaturas que saem das tubulações.

¹⁴ Mortal Kombat é um jogo eletrônico de luta criado por Ed Boon e John Tobias e produzido pela Midway, cuja primeira edição ocorreu no ano de 1992. Nesse jogo, ocorre um torneio de luta, no qual os jogadores apresentam poderes diversos e para conquistar o reino em que ocorre a competição é necessário vencer dez vezes seguidas outros jogadores.

¹⁵ Pac Man é um jogo eletrônico criado por Toru Iwatani no ano de 1980. Nesse jogo, o jogador deve tentar comer o máximo de bolinhas possível, ao mesmo tempo em que foge dos fantasmas e labirintos cada vez mais difíceis à medida que as fases avançam.

¹⁶ Donkey Kong é um jogo eletrônico criado por Shigeru Miyamoto na década de 80 e disponibilizado pela Nintendo. O seu personagem central é um gorila que tem como objetivo salvar uma donzela e, para tanto, realiza uma série de tarefas como pular obstáculos, coletar itens diversos, destruir objetos etc.

inspirar a minha prática pedagógica nos anos iniciais de prática docente, pois percebia o envolvimento das turmas quando as atividades eram propostas por meio desse recurso metodológico.

Portanto, a carência dessa abordagem por parte das universidades no momento de formação docente no curso de Letras acarreta no reforço da ideia já mencionada anteriormente de que somente o curso de Pedagogia, destinado a professores da Educação Infantil e Fundamental I, deve refletir acerca dessas questões, acentuando o déficit de práticas pedagógicas envolvendo jogos nos anos posteriores, Fundamental II e Ensino Médio.

3.3 TDIC E OS JOGOS NAS MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com o passar dos anos, temos visto a ampliação do uso das TDIC em diversas atividades cotidianas. Esse movimento se aplica também na área educacional, na qual se observa um aumento desses recursos se comparado a anos anteriores. As escolas começaram a se equipar com aparelhos para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, e os materiais pedagógicos, por sua vez, tem passado por uma série de reformulações para se adequar a esse novo momento educacional.

É válido ressaltar que o uso das TDIC nas minhas práticas pedagógicas sempre esteve atrelado à disponibilidade dos recursos nas instituições em que estive trabalhando e isso corrobora com os dados já apontados pela pesquisa desenvolvida em 2020 pelo Núcleo de Informação e Coordenação Ponto Br (NIC), a qual evidencia que:

As principais dificuldades apontadas pelos educadores de escolas urbanas são relacionadas às questões estruturais da escola: **número insuficiente de computadores por aluno, de computadores conectados à Internet, equipamentos obsoletos, baixa velocidade e ausência de suporte técnico, entre outros.** (NIC, 2020)

Outro fator que é importante frisar é que, na minha trajetória docente, nas escolas particulares em que trabalhei a presença dos recursos tecnológicos sempre foi maior que nas escolas públicas. Recordo-me que, em 2009, uma das escolas particulares em que trabalhava instalou lousas digitais em todas as salas de aula e toda equipe pedagógica passou por algumas oficinas formativas para capacitação e uso dos equipamentos. Tal iniciativa potencializou a prática pedagógica e a

aprendizagem dos alunos. Passei a utilizar com bastante frequência os recursos da lousa digital, explorando desde os elementos já prontos, como também realizando pesquisa e produzindo meus próprios materiais. Na época, inclusive, era ocasião de escolha do livro didático e optei por um livro bastante atualizado e que dialogava bastante com as TDIC, tentando ao máximo aproximar meu aluno da cultura e do idioma que estava ensinando (espanhol).

Em 2011, ao trabalhar como tutora presencial do curso de Letras- Português no convênio UAB/UNEB, o polo em que trabalhava era bem equipado do ponto de vista tecnológico, contava com amplo laboratório de informática e equipamentos satisfatórios para desenvolver as aulas, bem como havia profissionais capacitados para suporte e manutenção dos aparatos tecnológicos. Entretanto, ainda que já estivesse bastante familiarizada com a maioria desses recursos (máquinas e *softwares*), *moodle*, *wiki*, fóruns, lidava, principalmente no primeiro ano de curso, com as dificuldades de meus alunos da graduação, muitos dos quais possuíam grandes dificuldades para acompanhar e executar as tarefas propostas, sendo necessário, por diversas vezes, fazer pausas para instruí-los com relação a aspectos referentes ao letramento digital.

Já em 2012, ao sair da rede privada e ingressar no serviço público, rede estadual e municipal (Salvador) de ensino de educação básica, percebi nitidamente a diferença: os recursos eram restritos e algumas vezes obsoletos, muitas vezes, contava apenas com o livro didático ou, às vezes, nem com ele para desenvolver o trabalho pedagógico. Ainda assim, quando conseguia reservar ou fazer funcionar, buscava explorar os recursos disponíveis. Na escola municipal, não possuía livro didático de espanhol, utilizava bastante o recurso do *pendrive* na televisão, o que me possibilitava sair do ciclo quadro e papel. Nessa rede de ensino, como trabalhava com fundamental I, explorava bastante recursos imagéticos, versões de músicas do universo infantil em língua estrangeira, vídeos com adaptações de clássicos infantis em espanhol, mesmo que os alunos não compreendessem totalmente o que estava disponível em áudio, orientava que fizessem outros tipos de leitura, explorando os outros elementos do audiovisual. Já na escola estadual, o livro, além dos textos escritos, trazia de modo complementar apenas os áudios dos textos em um CD. Durante um tempo, consegui dar aulas em uma sala de projeção que havia na escola, em seguida, não foi mais possível e o uso das tecnologias ficou mais restrito ainda.

Desde 2016, ao começar a trabalhar no CPM-Candeias, devido ao fato de a escola possuir um pouco mais de estrutura e recursos (*notebook*, televisão *datashow*, equipamento de som...) houve uma maior facilidade no desenvolvimento de atividades que dialogassem com o universo das TDIC. Passei, então, a investir mais tempo na organização de propostas pedagógicas em que houvesse a aplicabilidade das tecnologias digitais, tanto na perspectiva de usar os recursos na aula, trazendo uma dialogicidade nas propostas de interpretação de texto, possibilitando ao meu aluno observar como um mesmo tema que estávamos trabalhando se apresentava nas diferentes linguagens (fílmica, imagética, por exemplo), propondo análises e produções textuais que dialogam com os recursos da intertextualidade, além de usar plataformas de jogos para desenvolver algumas atividades. Por outra perspectiva também, passei a incentivar os alunos para que criassem produtos digitais a partir dos gêneros textuais em que a multimodalidade era mais evidente (infográfico, mapa mental, videominuto, *memes*...), permitindo o trabalho com programas de edição como *Canva*, *Mindmeister*, *Inshot*, *VivaVideo*, dentre outros utilizados pelos alunos para produção das atividades solicitadas.

Com relação aos jogos, mesmo nas escolas em que havia a presença dos recursos tecnológicos, inicialmente, quando despertei para a dinâmica dos jogos no contexto pedagógico, comecei a desenvolvê-los dentro do ensino de língua estrangeira de modo analógico. Primeiramente, chamou minha atenção ao ver na televisão jogos do tipo soletrando, o qual, algumas vezes, repliquei nas aulas de língua estrangeira. Posteriormente, montei diversos jogos de cartas, com dados, trilhas com desafios para trabalhar questões de vocabulário e comecei a perceber que a aula acontecia de um modo mais dinâmico, o que motivava os alunos a participarem e interagirem mais e me motivava a continuar buscando outras formas de trazer aquelas práticas para o contexto da minha sala de aula.

Esse *boom* da tecnologia e sua aplicabilidade na execução de diversas tarefas cotidianas é fato recente. Na minha prática docente, foi em 2015, período em que estava cursando a especialização que busquei fazer associações da tecnologia com o contexto dos jogos. Foi então que descobri o Duolingo, aplicativo utilizado para aprendizagem de língua estrangeira que traz na sua organização a simulação de alguns elementos de jogo. A princípio, passei a utilizar o aplicativo para aprendizagem pessoal de inglês, pois, anteriormente, já havia feito cursos para aprender o idioma e não queria esquecer o que foi aprendido e era uma forma

dinâmica de continuar em contato com o inglês. Posteriormente, após ter mais familiaridade com o aplicativo, passei a indicá-lo a meus alunos do Ensino Médio para que ampliassem suas habilidades com a língua espanhola. Este mesmo aplicativo foi meu objeto de estudo no trabalho final da especialização em Metodologia para Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Ao começar a trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2016, no CPM-Candeias, no ensino fundamental II, ainda continuei na perspectiva dos jogos analógicos, procurei trazer para o ensino de língua materna a mesma dinâmica que usava no contexto das aulas de língua estrangeira. Então, sempre que possível, organizava jogos analógicos a partir dos conteúdos trabalhados envolvendo elementos de sorte, dados, os alunos tinham que sortear o exemplo que iriam analisar. Desse modo, explorava a colaboratividade e competição entre os grupos, tempo cronometrado para resposta, cartas coringas com instruções que mudavam a ordem da rodada (sua equipe não jogará essa rodada/ a sua resposta vale pontuação em dobro/escolha uma equipe para responder uma questão bônus...) e essas atividades sempre motivaram muito os estudantes.

Enquanto isso, a pesquisa docente por mais atividades que pudessem contribuir nesse processo continuava. Encontrei diversos *Quizzes*¹⁷ prontos, mas, não me dando por satisfeita, queria encontrar plataformas¹⁸ para montar meus próprios jogos, pois nem sempre os que encontrava prontos eram satisfatórios para desenvolver as habilidades necessárias para uma determinada idade/série. Com o passar do tempo, fui pesquisando e descobri o *Kahoot*¹⁹, plataforma de aprendizado baseado na estrutura de jogos, a qual passou a ser utilizada por muitas instituições de ensino. O diferencial desta é que eu mesma conseguia construir/organizar os jogos, adequando-os ao conteúdo, idade e série dos meus alunos. Comecei, então, a replicar os jogos que já tinha idealizado analogicamente para essa plataforma e, aos poucos, fui, cada vez mais, tornando digital algumas das atividades que propunha em sala de aula.

¹⁷ São jogos estruturados com perguntas que versam sobre um determinado tema definido previamente, utilizado para testar conhecimentos.

¹⁸ Neste trabalho, compreendemos como plataforma uma série de dispositivos capazes de promover a integração humana com a máquina, possibilitando simplificar processos, aperfeiçoar a gestão de informações e promover a interação através do uso das tecnologias. (SANTAELLA; LEMOS, 2010; RODRIGUES, 2017; PASSARELLI, 2014 apud ZAPATA et al, 2019)

¹⁹ Plataforma colaborativa de jogos educacionais criada em 2012. Além disso, é possível organizar, slides, planos de aula e votações.

Buscar jogos e plataformas que pudessem dialogar com o digital se tornou uma constante no meu processo de planejamento didático, desse modo, fui descobrindo outras plataformas que possibilitassem trazer essa dinamicidade para o contexto da sala de aula, tais como *wordwall*, *padlet*, *jamboard*, *mindmaister* e diversos aplicativos prontos, tais como *Acentuando*²⁰ e *Palavra Certa*²¹, pois percebi a afinidade que os estudantes dessa geração possuem com as tecnologias digitais e que as propostas educativas que são construídas a partir delas são executadas com maior satisfação pelos alunos.

É válido pontuar que ao utilizar esses aplicativos e softwares no contexto escolar havia sempre uma dinâmica de troca mútua de saberes, pois os alunos com frequência sugeriam o uso de outros aplicativos e plataformas que eles buscavam como estratégia para o estudo, perguntavam se um determinado site ou o canal do *youtube* era adequado para revisar o conteúdo. A partir disso, o processo de aprendizagem se tornava bastante colaborativo, o estudante se via também como construtor de conhecimento que encontrava naquela aula uma validação do saber que ele trazia para sala de aula, na qual, por diversas vezes, ele percebia a utilização de indicações e informações por ele apresentadas sendo aplicadas nas aulas seguintes.

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que a minha compreensão sobre os usos da tecnologia e dos jogos em sala de aula também vêm passando por transformações. Inicialmente, enxergava os recursos tecnológicos e os jogos unicamente como uma forma de atrair os alunos ou dialogar com o universo em que vivem inseridos. Hoje em dia, após diversas leituras e as discussões proporcionadas nos encontros do Profletras, percebo-os, para além disso, como uma forma de colocar os estudantes em contato com as novas práticas sociais de letramento que estão em vigência na sociedade contemporânea, auxiliando-os a quebrar paradigmas, construir novas formas de se relacionar com o conhecimento, tal qual nos sugere Lévy (1999) ao discutir a emergência de novas configurações para aprendizagem que nascem do contato com as TDIC.

²⁰ É um aplicativo com características educacionais, que apresenta questões relacionadas à acentuação das palavras em Língua Portuguesa, estando disponível para aparelhos com Android.

²¹ É um aplicativo com características educacionais, que apresenta características de jogo, estimulando seus usuários a acertar a grafia da maior quantidade de palavras possível no período de 30 segundos, estando disponível para aparelhos com IOS.

3.3.1 Do analógico ao digital

No tempo em que era estudante da educação básica vivenciei um contexto de aprendizagem quase que totalmente analógico. Já enquanto professora, os dois processos, o analógico e o digital, dialogam, complementam-se e se tensionam.

A princípio, é importante sinalizar que essa dinâmica de inserção de novas tecnologias em contexto escolar, perpassa por uma série de questões de ordem política, econômica, social e cultural. É válido observar, conforme quadro a seguir, que, ao longo do tempo, diversas tecnologias com funcionalidades distintas vêm sendo inseridas no espaço escolar, no entanto, a presença dessas tecnologias sofre uma enorme variação a depender do contexto escolar (rural, urbano, público, privado...).

Quadro 1 - Histórico da Tecnologia na Escola

TECNOLOGIA EDUCACIONAL	PERÍODO
Lousa (quadro negro)	1700
Livro	1800
Rádio	1920
Projektor de filmes de fita	1930
Retroprojektor	1940
Televisão	1970
Computador	1990
Quadro branco interativo (<i>Smart Board</i>)	1991

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0oCtlQXy-i4>

Com base nisso, é válido pontuar que, ao analisar a presença das tecnologias no contexto escolar, diversos aparatos com caráter de inovação têm surgido nesse espaço, no entanto, não necessariamente isso tem provocado mudanças significativas na qualidade e no modo de ensinar, e que a sua presença não é garantia de renovação didática, pois ainda se observa um viés bastante

tradicionalista nas práticas pedagógicas contemporâneas. Sobre a inserção das tecnologias na escola, Almeida (2009) propõe que

torna-se necessário não só introduzir tecnologias nas escolas, mas, sobretudo, integrá-las numa perspectiva crítica que proporcione condições político-pedagógicas para que educadores, alunos e comunidade compreendam e utilizem as linguagens das mídias, expressem o pensamento, dialoguem, desenvolvam a criatividade e a criticidade. (ALMEIDA, 2009, p. 76)

Esse exercício de integração proposto por Almeida (2009) é um desafio diário no processo educativo, pois é preciso conscientizar, educar, criar, reinventar-se, desafiar-se enquanto sujeitos aprendentes (alunos, professores e comunidade escolar), ou seja, é um movimento que envolve todos os participantes do fazer educacional.

A partir disso, no exercício da docência, houve momentos em que vi a tecnologia/ o celular como concorrente para execução da minha prática pedagógica. O meu aluno quer acessar o whatsapp, instagram e ficar jogando *Free Fire*²², *FarmVille*²³ ou *Candy Crush*²⁴ (estes eram os principais que costumava vê-los jogar) no momento da aula, embora na escola em que trabalho atualmente, CPM-Candeias, o uso do celular não seja autorizado em sala de aula, exceto para usos pedagógicos previamente autorizados pelo professor, mesmo assim muitos alunos tentam burlar as regras de uso.

Essa tensão ocasionada pelo uso das tecnologias em contexto pedagógico, seja pela proibição do uso dos celulares em sala, seja pela não adaptação e incorporação das TDIC por parte da escola e pela maioria de seus profissionais demonstra o grande desafio que a escola vivencia neste século. Kenski (2012) ao refletir sobre conhecimento, poder e tecnologias recorre ao pensamento do filósofo francês Lyotard (1988 e 1993) para mencionar o grande desafio da espécie humana na contemporaneidade. Segundo ele,

a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõe a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. (KENSKI, 2012, p.18)

²² Jogo de ação e aventura, lançado em 2017, disponível em Android e IOS, que se enquadra na categoria Battle Royale, ou seja, jogo que envolve elementos de exploração, sobrevivência e procura de equipamentos e armas.

²³ Jogo lançado em 2009, disponível em Android, IOS e navegador Web que simula as atividades de uma fazenda em tempo real.

²⁴ Jogo eletrônico de quebra-cabeça lançado em 2012 e disponível em Android, IOS, Windows Phone, que se enquadra na categoria de jogos de raciocínio.

Com base nisso, a solução encontrada foi, aos poucos, mudar a dinâmica da minha aula, propondo atividades que dialoguem com o universo das tecnologias e dos *games*. Desse modo, consigo acessar esse aluno, dialogar com um universo no qual ele se encontra inserido, fazê-lo interagir e produzir.

No entanto, urge uma revisão dos currículos e das práticas escolares para atuar em consonância com as práticas sociais da contemporaneidade. Sobre a questão curricular, Kenski (2012, p.19) relata que “a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade.” Dessa maneira, pensar em fazer educação sem fazer essa transição do analógico para o digital, trazendo para o contexto da sala de aula práticas que dialoguem com essas questões é o mesmo que negar a possibilidade de uma melhor atuação social aos estudantes que estão sendo formados. Não ensiná-los a se inserir produtivamente nesse universo é cavar também outro fosso de exclusão, além dos muitos a que já estão submetidos.

No contexto atual, cabe refletir sobre a necessidade de mudanças no currículo escolar para a inserção efetiva e satisfatória das TDIC na escola, em conformidade com as demandas da comunicação, das práticas sociais e da vida na contemporaneidade. Não se trata de uma repaginação do currículo, no qual sejam reforçadas velhas abordagens pedagógicas. É preciso ir além, afinal, as tecnologias já estão integradas à cultura e vivenciamos a era da cultura digital.

É preciso salientar que a concepção de currículo adotada neste trabalho está em consonância com os pressupostos de De Almeida e Da Silva (2011, p.8), as quais, de acordo com Goodson (2007), postulam que um currículo “se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais”.

Dessa maneira, não se trata de colocar o uso das TDIC como uma solução para os problemas educacionais, mas sim pensar num currículo que dialogue com as vivências das práticas sociais, já que, como sinaliza Almeida (2010, p.22) “o emprego das TDIC constitui, hoje, a base dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos da humanidade e é fator indispensável para a produção de conhecimento”. Assim, desenvolver uma prática pedagógica que não esteja

alinhada com essa realidade é ampliar ainda mais as desigualdades relacionadas à democratização de acesso ao saber.

Nesse viés, cabe viabilizar a implantação de um *web* currículo, o qual é organizado num processo de integração das TDIC ao currículo, através de interferências mútuas, buscando articular

os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar. (DE ALMEIDA; DA SILVA, 2011, p.9).

Sob essa ótica, não é o simples uso de recursos de informática na aula que possibilitará o desenvolvimento de um currículo *web*. É preciso uma mudança de mentalidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de compreensão da prática pedagógica e das formas de acesso ao conhecimento, pois como orienta Almeida (2004) apud Almeida (2010, p. 28):

Os elementos essenciais na criação de *web* currículos são o professor, o aluno, as TDIC, a cultura, a proposta curricular e a prática pedagógica, que se fortalece por meio de projetos, investigação científica e resolução de problemas. O aluno é sujeito ativo da própria aprendizagem e o professor o sujeito que cria situações favoráveis à aprendizagem, com intencionalidade pedagógica, orienta, questiona, fornece informações e media o processo de aprendizagem do aluno integrada com as TDIC, impulsionando o pensar coletivo, a produção compartilhada e a democratização do conhecimento. (ALMEIDA, 2010, p.28)

Com base nisso, Almeida (2010) salienta que, para uma real implantação do *web* currículo, é preciso

usar as linguagens veiculadas pelas TDIC em atividades que propiciem aos aprendizes a fluência tecnológica para utilizar mecanismos automáticos de busca de informações; avaliar a qualidade da informação em relação à fidedignidade da fonte e à sua relevância para o tema de estudos; participar de redes dialógicas de compartilhamento de experiências e de produções sobre temas de interesse comum; entender as formas de atribuir significados sobre o mundo por pessoas de distintos contextos e culturas; criar textos e hipermídias combinando palavras, sons, imagens, animações e vídeos para representar o conhecimento; formalizar o conhecimento produzido a partir de uma reflexão sobre processos e produções; compreender o alcance global de uma informação tornada pública com a consciência e responsabilidade social de que ela está disponível para todos". (ALMEIDA, 2010, p. 29)

A partir dessa reflexão, percebo que esse movimento que eu pude fazer no meu processo formativo, eu tenho feito também enquanto professora, a partir das minhas práticas pedagógicas, trazendo para o contexto da sala de aula o uso das TDIC e dos jogos, compreendendo a necessidade de olhar para essas tecnologias através de uma perspectiva crítica-social como possibilidade, também, de inserção

social, com o objetivo de fornecer ao meu aluno instrumentos e possibilidades para que o mesmo não veja as tecnologias, as redes sociais, o celular ou qualquer outro recurso tecnológico que ele tenha acesso somente como um objeto de entretenimento, mas como meio potencializador da sua aprendizagem, um caminho de acesso ao saber e uma forma de se inserir e intervir socialmente.

Portanto, cabe enfatizar que o uso das TDIC em contexto pedagógico leva em consideração uma série de fatores que passa pela estrutura da escola, recursos disponíveis, formação/capacitação dos docentes, livro didático, Plano Político Pedagógico da unidade escolar, currículo, dentre outras questões. Desse modo, a seguir, adentraremos com uma maior riqueza de detalhes no espaço escolar em que trabalho para compreender como se efetiva essa dinâmica no CPM- Candeias.

4. TERRITÓRIO CPM-CANDEIAS

Neste capítulo, irei descrever de modo mais detalhado o espaço escolar em que atuo e para o qual foi pensado este projeto de pesquisa. Além disso, será apresentado um panorama dos usos das TDIC no contexto escolar, baseado na análise do PPP do CPM - Candeias e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

4.1 DESCRIÇÃO HISTÓRICA E ESTRUTURAL DO ESPAÇO ESCOLAR

Na minha trajetória enquanto professora, pude circular por diferentes territórios: escolas particulares de Salvador e escolas públicas de Salvador, Camaçari, São Sebastião do Passé e Candeias. E, atualmente, sendo mais específica, atuo no Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira (CPMFPO), localizado no município de Candeias-Ba. O CPM-Candeias, como é amplamente conhecida a escola em que trabalho, está localizado na Rua Guanabara, s/n, Pitanga, Candeias-Ba, região central da cidade, e atende alunos da cidade local e das cidades circunvizinhas - Madre de Deus, Simões Filho, São Francisco do Conde, Camaçari, Santo Amaro e São Sebastião do Passé.

Figura 4 - Frente do CPM- Candeias



Historicamente, antes de fazer parte da Rede de Escolas da Polícia Militar, esta unidade escolar chamava-se Escola Darcy Ribeiro, criada na década de 90, passando, posteriormente, no ano de 1998, a se chamar, Colégio Estadual Francisco Pedro de Oliveira, conforme dados apresentados no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. A mudança de nome deveu-se a um pedido da prefeita da cidade, no final da década de 90, para homenagear o cidadão candeense Francisco Pedro de Oliveira, o qual foi vereador do município por seis mandatos. Nessa ocasião, a escola funcionava nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo alunos da 5ª a 8ª série. Alguns anos depois, em 2004, a escola passou a atender também alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No ano de 2006, foi estabelecido o convênio entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Polícia Militar, e a escola passou, então, a ser denominada Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira, atendendo a alunos da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Sendo integrante da Rede CPM, a escola passa a assumir como valores norteadores aqueles que estão dispostos na Instituição da Polícia Militar e no Estatuto dos Policiais Militares da Bahia, tais como a disciplina e a hierarquia.

É importante destacar também que o processo de ingresso nessa instituição é diferenciado e ocorre por meio de sorteio eletrônico, sendo que 50% das vagas são destinadas aos filhos de militares e as outras 50% à comunidade civil. É válido pontuar também que na referida unidade escolar não há questões de distorção idade/série por conta do regimento escolar da instituição.

Com relação à estrutura espacial e administrativa, a escola está organizada conforme quadro 02.

Quadro 02 - Distribuição dos espaços no CPM-Candeias

ESPAÇOS	QUANTIDADE
Salas de Aula	12
Biblioteca Escolar	01
Sanitários	05
Cozinha	01

Depósito de Merenda	01
Depósito de Material Expediente	01
Almoxarifado	01
Área Descoberta (Estacionamento)	01
Área Coberta	01
Quadra de Esportes	01
Sala de Direção	01
Unidade de Desenvolvimento Educacional) /Secretaria	01
Unidade Discente (UD)	01
Unidade de Apoio Administrativo Financeira (UAAF)	01

Fonte: Banco de dados da escola CPM-Candeias

No que se refere à organização da equipe pedagógica e distribuição de demais funcionários, a escola apresenta a seguinte configuração descrita no quadro 03, a seguir.

Quadro 03 - Distribuição de Funcionários no CPM-Candeias

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Gestores (civis e militares)	04
Coordenadores Pedagógicos (civis e militares)	05
Professores (civis e militares)	45
Funcionários Administrativos	04
Secretária	01
Funcionários de Apoio	04
Merendeiras	02
Assistente Social	01
Psicólogos	02

Fonte: Banco de dados da escola CPM-Candeias

Portanto, embora seja uma escola da rede pública estadual, traz algumas características que a tornam singular por ser uma escola da Rede de Colégios da Polícia Militar (Rede CPM). Um espaço que é marcado pela heterogeneidade dos corpos que a habitam, identidades múltiplas, grupos profissionais distintos (civis e militares) que seguem regimes distintos de trabalho, mas que se coadunam em um determinado espaço para fazer educação.

4.2 CPM-CANDEIAS E O NOVO ENSINO MÉDIO²⁵

No ano de 2017, com a publicação da Lei 13.415/17, alterando a LDB, o CPM- Candeias em conjunto com as demais escolas da Rede CPM no Estado da Bahia iniciaram o processo de implantação do Novo Ensino Médio. De acordo com a referida legislação, as escolas deveriam ampliar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas, além de modificar a estrutura curricular que, a partir de então, estaria organizada na base comum para todos os estudantes e uma parte mais flexível dentro de cada itinerário formativo. O CPM-Candeias passou a ofertar itinerários formativos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, deixando de ofertar apenas o itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Como era uma proposta pioneira e até o momento não havia sido definido por parte da SEC-Ba uma estrutura curricular a ser seguida, as unidades escolares da Rede CPM iniciaram um processo de construção de ementas, com inúmeras reuniões entre as equipes pedagógicas de cada unidade escolar para definir como estaria organizado o currículo do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede CPM. Ao final desse processo, a Coordenação de Colégios da Polícia Militar (CCPM) reuniu as ideias elaboradas por cada unidade escolar da Rede CPM e apresentou uma proposta curricular diversificada de acordo com cada área do conhecimento.

²⁵ Embora este trabalho esteja direcionado ao ensino fundamental, cabe contextualizar a implantação do Novo Ensino Médio no CPM- Candeias, pois foi um período que alterou a dinâmica de trabalho e suscitou a realização de diversas ações que contemplaram também o fundamental II.

Esse movimento dentro da unidade escolar para se adequar às novas demandas fomentou uma série de iniciativas pedagógicas, novos projetos e ações nas diferentes áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática). Nesse percurso, no ano de 2019, compilando e organizando todas as ações desenvolvidas em 2018, surge o projeto central da escola “Boas Ações e Protagonismo Juvenil”, o qual apresenta ações diversificadas em todas as áreas do conhecimento, dialogando com os ideais do protagonismo juvenil, autonomia, cidadania, solidariedade, comunicação e cultura digital, pesquisa na educação básica e projeto de vida. Essas mudanças no contexto do Ensino Médio alcançaram também o Ensino Fundamental com a inserção de algumas ações que contemplavam este segmento. Essas iniciativas buscaram fomentar, ainda no contexto do ensino fundamental, os mesmos valores descritos anteriormente. Então, a equipe pedagógica promoveu concursos literários, artísticos e culturais, torneios estudantis, gincanas solidárias, produção de blog, dentre outras propostas.

No campo das linguagens, envolvendo a escrita, foi idealizado por mim e mais alguns professores, em 2019, a ação “Comunica CPM”. Tal proposta destinava-se à produção e manutenção de um blog pelos estudantes, o qual funcionaria como um canal de comunicação para a comunidade escolar, divulgando eventos que aconteceriam na unidade escolar, sinopse das principais atividades desenvolvidas por cada itinerário formativo e pelas demais séries do ensino fundamental, dentre outras propostas pertinentes ao cotidiano escolar. Essa atividade permitiu conjugar os princípios da cultura digital e das novas linguagens, a partir de um uso crítico das mídias digitais, como sinaliza a BNCC.

Nos anos seguintes, 2020 e 2021, as ações deste projeto foram suspensas por conta do contexto pandêmico. Atualmente, em 2022, com o retorno das atividades presenciais, o “Projeto Boas Ações e Protagonismo Juvenil” passa por uma revisão para se adequar ao contexto pós-pandemia e à dinâmica escolar.

4.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Colégio

Com as mudanças ocorridas por conta da implantação do Novo Ensino Médio, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CPM-Candeias foi atualizado no ano

de 2019, antes da pandemia, e construído de modo colaborativo, observando os princípios de participação de todos os envolvidos no processo educacional da instituição. O documento menciona aspectos relacionados ao histórico de criação da unidade escolar, perfil dos estudantes e do corpo docente, valores e princípios institucionais, bem como as metas e objetivos aliados a uma visão de futuro. Ademais, apresenta considerações sobre a organização curricular (ensino fundamental e médio), além de orientações sobre plano de curso, plano de aula, recursos didáticos e projetos pedagógicos.

Pedagogicamente, o PPP apresenta como fundamentos legais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - Parecer 15/98 e Resolução nº 03/98 -, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), além da subordinação às normas e prescrições do Sistema de Ensino Militar. Ademais, está alicerçado epistemologicamente nas ideias defendidas pelos principais teóricos da educação, tais como Lev Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers e David Ausubel.

Com relação ao uso das TDIC, não há muitas menções específicas. A única ocorrência encontrada, refere-se ao descrever a proposta curricular destinada ao Ensino Fundamental II, a qual apresenta entre as aprendizagens essenciais aquelas que se referem às tecnologias. As outras referências sobre as TDIC ficam subentendidas, pois o PPP relata estar pautado na BNCC, a qual é bastante incisiva sobre a necessidade de articulação dos conhecimentos com as TDIC, apresentando, inclusive, dentre as competências gerais para a Educação Básica, uma específica para abordar essas questões:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.9)

No que concerne ao uso de recursos didáticos, há também no PPP uma tópico destinado a essa reflexão. No documento é feita a seguinte colocação:

a não utilização de diferentes recursos e metodologias podem reforçar a falta de ânimo dos discentes em se permitir envolver-se no processo de ensino aprendizagem. Várias são as possibilidades de acesso aos diversos recursos existentes que podem tornar a aula mais atrativa e contribuir para fomentar o interesse do aluno pelos conteúdos ofertados no processo de construção do conhecimento. (PPP, 2019, p.23)

A partir disso, questiono-me se dentro desses diferentes recursos e metodologias se enquadrariam as TDIC e os jogos? Se sim, há nessa concepção um olhar também defasado ao abordá-los somente na perspectiva de tornar a aula mais atrativa, deixando de mencionar as múltiplas potencialidades pedagógicas que envolvem o uso desses recursos em sala de aula. Não há, na verdade, uma proposta que vise potencializar: i) a forma que o conhecimento chega até o aluno, saindo das abordagens pedagógicas tradicionais, conteudistas e unidirecionais, nas quais o professor transmite o saber ao aluno; ii) a configuração das formas de comunicação, contribuindo na construção de sentidos e produção de textos multimodais, os quais dialogam intrinsecamente com a vida em sociedade.

Esse posicionamento presente no PPP reforça a ideia apresentada por Sales e Nonato (2019, p.151) ao refletir sobre os setores que têm sofrido influência com as transformações promovidas pelas TDIC: “a escola continua resistente às mudanças e só com grave dificuldade se movimenta no sentido de assumir as potencialidades das tecnologias digitais como possibilidades concretas de transformação das estratégias de mediação pedagógica”.

Essa postura adotada pela maioria das escolas contraria o movimento de readequação dos diversos setores sociais para estar em consonância com a cultura digital, o que evidencia um embate entre as formas de ser e viver dos sujeitos envolvidos no espaço escolar e as formas de ensinar e aprender que estão em vigor na escola. Com relação aos professores, é perceptível que a maioria dos docentes usam as TDIC nas suas demandas pessoais, mas, não as aplicam na sua prática pedagógica; já com relação aos discentes, estes por sua vez, vivem imersos nesse contexto tecnológico e passam a não se interessar por práticas que estejam dissociadas dessa realidade digital. Essa realidade tão frequente no contexto escolar evidencia, conforme Nogueira e Padilha citado por Sales e Nonato (2019, p.151) que há no espaço escolar

[...] conflitos constantes de poder, onde de um lado está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, e em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação dessas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que parece permanecer dissociado da Cultura Digital na qual essa geração está inserida. (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 269)

Outro aspecto que cabe mencionar é que a inserção da cultura digital na escola não pode ficar restrita à compreensão de que basta a presença de aparatos

tecnológicos. No caso do CPM- Candeias, atualmente, contamos com os seguintes recursos:

Quadro 04 - Recursos tecnológicos disponíveis para o trabalho pedagógico

RECURSO TECNOLÓGICO	QUANTIDADE
<i>Notebook</i>	03
<i>Datashow</i>	03
Sistema de som (rádio)	01
Televisão	02
Computador (<i>desktop</i>)	05
<i>Internet</i> (pátio, salas e biblioteca)	----

Fonte: Banco de dados da escola CPM-Candeias

No entanto, é preciso ir além, alinhar a presença desses recursos com práticas pedagógicas efetivas que estejam revestidas de uma mudança de mentalidade dos profissionais docentes, objetivando preparar os estudantes para atuar nos processos humanos desenvolvidos na sociedade, pois estes estão alicerçados nas práticas pautadas na cultura digital. Desse modo, será possível observar no dia a dia escolar

A compreensão de que as implicações das TDIC no modo como pessoas e grupos interagem na contemporaneidade impõe o reconhecimento de que os desdobramentos daí advindos para a instituição escolar não podem ser reduzidos à assunção de algumas estratégias metodológicas ou aparatos instrumentais na prática pedagógica: há que se tocar nas questões centrais do que se ensina, como se ensina e para que se ensina a partir da dinâmica sociocultural condicionada pelas tecnologias digitais. (SALES; NONATO, 2019, p.160)

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, o PPP da escola não traz qualquer abordagem direcionada para o trabalho com a referida disciplina, ou de modo mais abrangente no campo das linguagens, ficando sob a responsabilidade do professor esse direcionamento. Desse modo, não há menções no texto do documento sobre multiletramentos e multimodalidade no processo comunicativo ou ainda sobre as formas de escrita que emergem no contexto da cultura digital. Essa lacuna se configura como um grave problema para a organização do currículo escolar e direcionamento da prática pedagógica.

Com base nisso, há de se pensar em acréscimos no PPP que possam sinalizar para o desenvolvimento de habilidades no campo das linguagens que dialoguem com o contexto da cultura digital, principalmente, no que se refere às habilidades de leitura e escrita que estão se remodelando a partir dessa realidade. A esse respeito, Sales e Nonato (2019, p. 162) fazem um alerta de que “a crença na naturalidade com o que os jovens lidam com as tecnologias digitais, não raro, conduz ao equívoco de imaginar que a escola não precisa preparar os sujeitos para operar com a língua em substrato digital”. Essa conjuntura, segundo os mesmos autores, sinaliza para a indispensabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas para operacionalizar os alunos a aperfeiçoar as habilidades linguísticas em substrato digital.

Portanto, no que tange à inserção das TDIC nas práticas do cotidiano escolar e às diretrizes para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, ponto que o documento carece de melhor compreensão acerca do uso das TDIC nas práticas escolares, no processo comunicativo e de interação social, principalmente após o contexto pandêmico, no qual algumas ações que dialogam com esse universo se ampliaram no contexto pedagógico e já são uma realidade no dia a dia da escola, no entanto, isso não ocorre de modo generalizado, configurando-se em ações pontuais por parte de alguns docentes.

4.3 CPM-CANDEIAS E AS TECNOLOGIAS (CONTEXTO ATUAL E CPMTEC)

Embora haja um consenso coletivo de que a *internet* e os recursos tecnológicos estejam amplamente difundidos em todos os ambientes em nossa sociedade, quando analisamos os dados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) em 2019, não é bem este o cenário que encontramos. Conforme dados da pesquisa TIC Educação 2019, “apenas 28% das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio localizadas em áreas urbanas contam com um ambiente ou plataforma de aprendizagem a distância”. (CGI.br, 2019). Cabendo ainda observar a disparidade da comparação entre a rede pública e a rede privada de ensino: 14% das escolas públicas possuem esse recurso, contra 64% das escolas particulares.

No contexto da instituição em que trabalho, CPM-Candeias, ainda que documentalmente, no PPP, não haja muitas manifestações explícitas com relação ao uso das TDIC na instituição escolar, esta tem apresentado nos últimos anos uma série de ações que dialogam com as TDIC. Uma das propostas é a plataforma digital CPMTEC, que iniciou suas atividades no contexto da pandemia, no ano de 2020, como um canal de comunicação e suporte para desenvolver algumas atividades pedagógicas.

Atualmente, a página do *instagram* do CPMTEC (rede social mais utilizada, pois transmite lives e informes), transformou-se em um ótimo canal de comunicação entre escola e comunidade escolar, além de divulgar as ações que ocorrem no contexto pedagógico. É válido pontuar que o uso das TDIC para desenvolvimento das atividades do CPMTEC ampliou o protagonismo e envolvimento dos estudantes na articulação das produções para a plataforma, possibilitando o uso da dialogicidade e da multimodalidade das produções feitas. Os alunos do Fundamental II e Médio fotografam, entrevistam, fazem vídeos, editam *cards*, selecionam trilha musical, colaboram na organização de eventos, dentre outras atividades.

Desse modo, essa plataforma tem conseguido desenvolver um trabalho bastante favorável para compreensão, leitura e produção dos textos que circulam na sociedade contemporânea, colaborando com a aprendizagem dos estudantes no campo da multimodalidade.

4.3.1 A pandemia e a potencialização do uso de tecnologias na escola

Em março de 2020, em obediência ao decreto que suspendia as aulas presenciais em todas as unidades escolares do estado da Bahia, foram paralisadas as aulas presenciais no CPM-Candeias. Passado os primeiros dias de suspensão, desejando continuar mantendo contato com os estudantes, alguns professores começaram a enviar algumas atividades para os grupos de *whatsapp* que já mantínhamos com os alunos do Ensino Médio para comunicados e encaminhamento de materiais pedagógicos.

Percebendo a demora no retorno das aulas presenciais, direção, coordenação e professores expandiram a proposta para os alunos do Ensino Fundamental II, inicialmente com a formação dos grupos de *whatsapp* com as turmas desse segmento.

Em seguida, como não havia previsão de retorno, iniciamos um caminho para a execução de aulas na modalidade remota e não apenas o envio de atividades aos grupos. Alguns professores mais familiarizados com as TDIC começaram a utilizar o *Google Classroom*, outros a fazer aulas *online* pelo *Zoom* e as ações foram se multiplicando na equipe pedagógica. Além disso, foi feito um forte movimento de busca ativa para que os alunos não abandonassem a escola. A elaboração de uma lista de alunos que não estavam participando e o contato com os responsáveis possibilitaram manter um bom quantitativo de alunos participando das aulas e atividades propostas.

Nesse processo, após trabalho exaustivo de recebimento/ controle de atividades por parte dos professores, percebemos que seria impossível executar o ensino remoto com a mesma mentalidade, com as mesmas práticas do ensino presencial. A partir disso, disseminamos a necessidade da formação continuada para lidar com esse novo momento. A partilha de experiências nesse período foi essencial. Crescemos muito enquanto equipe que trocava informações, possibilidades, materiais, dúvidas. Ademais, a escola organizou um momento formativo com os professores. Eu organizei e desenvolvi uma das oficinas, apresentando algumas plataformas e aplicativos que poderiam ser utilizadas no contexto das aulas remotas para otimizar o tempo de trabalho do professor nas correções, bem como metodologias que facilitavam a interação dos alunos, pois muitos não queriam abrir os microfones para falar, socializar sobre as aprendizagens e, como não poderia faltar, orientei sobre o uso de algumas plataformas gamificadas.

Aos poucos, também começamos a desenvolver algumas propostas de eventos *online*, como *lives* e simulados, pois havia a consciência de que não podíamos ficar imobilizados e que precisávamos usar os recursos que tínhamos disponíveis, nesse caso, as TDIC. Os desafios foram muitos, operacionais, recursos, capacitação, mas quanto mais nos desafiávamos por novas experiências no contexto do ensino remoto, mais aprendíamos.

Com relação aos alunos, ainda que todos tenham nascido após o ano 2000, os pertencentes à chamada geração Z, e lidem com as tecnologias digitais para execução de inúmeras tarefas cotidianas, os desafios foram enormes: muitos não possuíam *e-mail*, não sabiam anexar um arquivo, formatar um trabalho para ser entregue digitalmente e outros tantos. Com isso, ficou perceptível a necessidade de um trabalho mais incisivo no âmbito dos letramentos digitais.

Suspendemos as aulas remotas em novembro de 2020 quando o governador decretou férias para todos os professores. Como até o momento não havia um retorno sobre a validação das atividades desenvolvidas nas unidades da Rede CPM durante o ano de 2020, a Coordenação dos Colégios da Polícia Militar (CCPM) acatou a suspensão das aulas e retornamos somente quando a SEC-Ba autorizou.

Quando retomamos em 2021, sem a validação das aulas desenvolvidas em 2020, começamos seguindo calendário disponibilizado pela SEC, mas já possuíamos uma ampla bagagem de experiências que deram certo e que não deram certo, o que, em certa medida, facilitou o recomeço. Após o retorno, seguimos as etapas apresentadas pela SEC, ensino remoto, híbrido e 100% presencial, precisando por uma vez suspender novamente as aulas por conta dos casos de *covid-19*.

Então, é válido pontuar que foi um período de muitos desafios e aprendizados, no qual enquanto profissional pude ampliar meus conhecimentos acerca dos usos das TDIC, reavaliar a minha prática pedagógica à luz do momento vivenciado, quebrando alguns paradigmas e fazendo nascer um novo *ethos*, tal qual menciona Ribeiro (2018), ao extrapolar a ideia de que para entrar na cibercultura é preciso adquirir um aparato tecnológico. Com isso, ampliando a ideia de que bastava usar o computador e o *datashow* para ter uma aula que dialogasse com as TDIC.

5. O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CPM-CANDEIAS E UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção será apresentado um perfil geral dos estudantes da unidade escolar em que trabalho, o CPM-Candeias, caracterizando a rotina desses jovens na escola e estabelecendo uma relação do dia a dia desses alunos com as tecnologias digitais. Além disso, será feita uma breve análise do livro de português com relação ao uso das TDIC e da multimodalidade. Em seguida, serão apresentados alguns elementos da proposta pedagógica destinada a esse público a partir de suas necessidades de aprendizagem.

5.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CPM-CANDEIAS

Nos diferentes espaços educacionais em que atuei, dialoguei/o com públicos distintos, marcados por diferentes subjetividades, pude, então, “escutar e entrelaçar “pedaços de vida” como ponto de partida para a prática de ensinar e aprender”. (SOUZA; LIMA 2019, p. 161). Compreendendo a prática educacional como esse movimento de entrelaçar conhecimentos teóricos com a vida em sociedade, é preciso conhecer melhor os estudantes com quem atuo para delinear melhor os caminhos que serão percorridos.

No que diz respeito aos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual avalia as habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática propostas para cada série, os Colégios da Polícia Militar, geralmente, apresentam resultados melhores que os de outras escolas públicas. No caso do CPM-Candeias, o desempenho dos alunos tem melhorado ao longo dos anos. Conforme tabela a seguir, na figura 5, extraída do portal do INEP, é possível observar uma melhoria no desempenho desses estudantes ano após ano, superando as metas estabelecidas para o ano de avaliação posterior.

Figura 5 - Dados do IDEB do CPM-Candeias

8ª série / 9º ano																	
Escola ↓	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
EE - COLEGIO DA POLICIA MILITAR - CPM FRANCISCO PEDRO DE OLIVEIRA	2.4	2.5	3.4	4.0	3.7	3.7	4.4	5.3	2.5	2.6	2.9	3.3	3.7	4.0	4.2	4.5	

Tais avanços têm sido fruto de um trabalho incessante da equipe pedagógica, buscando desenvolver propostas pedagógicas que estejam alinhadas com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação, a BNCC, além de sempre buscar articular os conhecimentos teóricos com as demandas contemporâneas da vida em sociedade.

Com relação à rotina escolar, os estudantes do Colégio Militar seguem algumas práticas específicas. Eles devem obedecer à padronização do fardamento, apresentando-se com cabelos curtos e barba feita para os meninos, cabelo de coque para as meninas, unhas cortadas e sapatos lustrados para ambos. No aspecto curricular, os alunos do CPM-Candeias, além das disciplinas básicas descritas na BNCC, cursam também o componente curricular de Instrução Militar (IM), o qual versa sobre questões da disciplina e dos valores no contexto da escolar militar. Ademais, há no cotidiano escolar algumas rotinas que são específicas para os estudantes, como a atribuição do cargo de xerife e subxerife da sala de aula, os quais são responsáveis por manter o ordenamento da sala, controlar os crachás de saída da sala de aula e apresentar os professores quando estes chegam à sala de aula e outros encaminhamentos do cotidiano escolar. Esse processo de condução colabora para que o aluno se sinta co-participante do processo de gerenciamento das ações no espaço escolar, possibilitando também o exercício da liderança, da autonomia e da comunicação em público.

Além disso, outra particularidade que existe no contexto do CPM-Candeias referente aos alunos é o processo de Graduação Estudantil. Com base neste procedimento, todos os anos os alunos podem ser promovidos e receber titulações pelo bom desempenho acadêmico e disciplinar, observando os critérios estabelecidos no regimento escolar. Já para os alunos que gostam do aspecto musical, há a possibilidade de fazer parte da banda escolar, participando de ensaios para tocar nos eventos cívicos (Desfile de 7 Setembro), formaturas e cerimônias escolares.

No que tange ao universo das tecnologias digitais, sobretudo os games, observo uma grande afinidade desses estudantes com esses recursos. É um público que interage por meio das redes. São alunos que buscam em tudo estar em contato com as telas, inclusive, para estudar. Ademais, essa geração conhecida

como *screenagers*, devido à preferência pela realização de diversas atividades por meio das telas, conforme Rushkoff (1999) citado por Alves (2007, p.11), “pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico”.

Desse modo, há um uso constante na vida desses jovens do *Whatsapp*, *Instagram*, *Tik Tok* e diferentes aplicativos de jogos *online*. No entanto, quase sempre esse uso fica restrito ao lazer ou entretenimento, não alcançando uma maior criticidade no contexto dos letramentos digitais, o qual, segundo Ribeiro (2017, p.26) é compreendido como “o domínio (ou não), pelo leitor, dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam a tecnologia digital”.

Contrariamente a essa afinidade com essas tecnologias digitais, observo que muitos estudantes não sabem anexar um arquivo em um e-mail, não sabem fazer pesquisa utilizando recursos digitais, acreditando que tudo se resume ao copiar e colar informações, não conhecem mecanismos de edição de texto em contexto digital, dentre outros aspectos. Tudo isso é percebido pensando apenas em um cenário mais operacional de uso dessas tecnologias digitais, já que inúmeras outras dificuldades surgem quando é necessária a produção e a compreensão de textos e sentidos atreladas às TDIC.

De modo complementar, no que concerne à escrita e leitura, esses alunos estão em contato com textos que são produzidos com o apoio dessas tecnologias e repletos de outras semioses que também são ricas em significação na construção do sentido do texto. São *ebooks*, *fanfics*, mensagens instantâneas, *cards*, vídeos, *memes*, *podcasts* e uma série de outros gêneros que mesclam tecnologia, múltiplas semioses e diferentes formas de ler e produzir textos que são característicos do universo da cultura digital e contemporâneos dos alunos. Então, também há a ilusão de que, já que nesse nível educacional os estudantes já sabem ler e escrever, não é necessário desenvolver um trabalho pedagógico direcionado para análise, compreensão e produção de textos com outras semioses (gestual, visual, espacial...), pois o estudante deve saber lidar com esses textos, afinal ele convive diariamente com esses elementos ao entrar em contato com os gêneros de texto que consome.

Desse modo, é possível observar um contraponto entre a realidade dos estudantes (textos que os alunos consomem, leem, produzem e suporte que os veiculam) e sua relação com o currículo que é apresentado pelas escolas. Esse

contraste está em consonância com as discussões apresentadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26), os quais relatam que “os membros da geração atual estão frustrados com um currículo escolar voltado para leitura e escrita ultrapassado”, ou seja, não encontram nas práticas escolares um alinhamento com as práticas linguísticas que vivenciam.

Por outro lado, é importante frisar também que os discentes do CPM-Candeias se interessam em desenvolver as atividades pedagógicas quando se sentem motivados ou encontram elementos da sua cultura em diálogo com o conteúdo a ser aprendido, para que possam interagir e colaborar na construção do conhecimento. Para exemplificar, isso se observa no engajamento e disponibilidade apresentados nas propostas que envolvem produção de *memes*, *podcast*, mostra de vídeos, jogos estudantis, gincana estudantil, dentre outras que envolvem ludicidade, competição e diálogo com o universo digital. Desse modo, os elementos da cultura juvenil precisam dialogar com as práticas educacionais, objetivando fazer a integração dessa cultura com os saberes escolares com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa.

Com base nessa conjuntura escolar e estudantil, essa proposta de pesquisa está sendo delineada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a partir das suas vivências e das práticas desenvolvidas no contexto pedagógico. Esses alunos apresentam a faixa etária de 13-15 anos. Atualmente, boa parte desses estudantes são negros e pardos e residem em diferentes cidades (Madre de Deus, Simões Filho, São Francisco do Conde, Candeias, Santo Amaro, Camaçari e São Sebastião do Passé), com um quantitativo relevante concentrado nas cidades de Candeias e Simões Filho. Além disso, a maioria desse público mora na zona urbana.

Sem dúvida, propostas como a que será delineada a seguir contribuirão para o desenvolvimento de uma inteligência coletiva tal qual propõe Lévy (1994) apud Alves (2007). A emergência das comunidades virtuais favorece esse tipo de inteligência

que se constrói no ambiente de rede, mediante uma necessidade pontual dos seres humanos, que intercambiam os saberes, trocando e construindo novos conhecimentos, estabelecendo, assim, um laço virtual, auxiliando os seus membros no aprendizado do que desejam conhecer. (LÉVY,1994 apud ALVES, 2007, p.2)

Então, é na perspectiva de que os estudantes consigam desenvolver essa inteligência coletiva em rede e superar as inúmeras dificuldades existentes com

relação aos multiletramentos e multimodalidade dos textos que será proposto o ensino do gênero textual anúncio publicitário através de uma plataforma gamificada com o apoio de alguns *games* e outras plataformas interativas, pois percebo que ainda há muito a ser feito para que esses estudantes continuem desenvolvendo as habilidades no campo da Língua Portuguesa e àquelas referentes a um uso crítico das TDIC, para que possam, futuramente, apresentar uma visão que extrapole essa concepção somente de entretenimento ao utilizar as tecnologias e de diversão ao compartilhar *memes* ou outros gêneros multimodais nas redes sociais.

É importante enfatizar aqui as limitações do livro didático recebido pela escola, em relação ao trabalho com tecnologias e multimodalidade (como evidencia a seção a seguir), o que justifica o delineamento de uma proposta didática que enfatize o uso das TDIC apoiado em uma metodologia gamificada de aprendizagem e a abordagem de do gênero textual multimodal anúncio publicitário.

5.1.1 O livro didático de Português e sua relação com a tecnologia, os jogos e a multimodalidade

O livro didático há muito tempo é o recurso didático mais utilizado pelos professores em salas de aula de todo país. Esse material, embora seja preparado em conformidade com os documentos oficiais que regem a questão curricular no Brasil, nem sempre é utilizado em sua totalidade, pois há flexibilidade curricular e a liberdade do professor para fazer as adaptações e complementações de acordo com as particularidades de cada escola e necessidades de uma determinada turma.

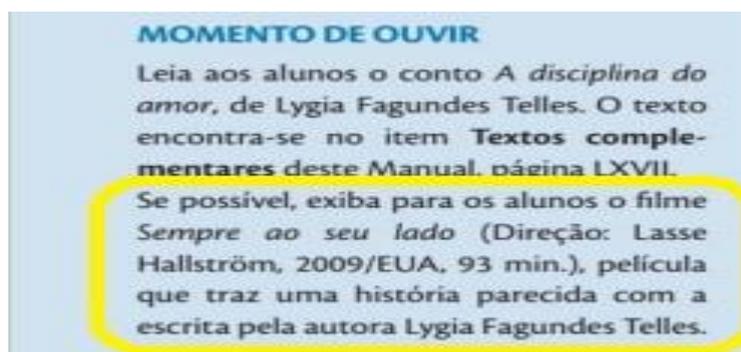
Com relação ao livro didático recebido pela unidade escolar em que trabalho, cabe sinalizar que este apresenta temas atuais e diversificados e de interesse para o público alvo, que contribuem para o processo formativo e atuação de um cidadão mais consciente na sociedade. Dentre esses temas, é possível citar o debate de questões relacionadas ao preconceito, violência, *fake news*, consumo, escolha profissional e sentimentos. Ademais, cabe sinalizar que os usos linguísticos sempre são apresentados de modo contextualizado e há práticas direcionadas para o trabalho com a oralidade, o que é bastante relevante no processo comunicativo.

No que diz respeito ao universo dos jogos, sejam analógicos sejam digitais, no LD (livro didático) utilizado não se verifica propostas pedagógicas que utilizem

essa metodologia. Essa perspectiva adotada, mais uma vez, confirma o tratamento que, geralmente, é dado aos jogos no contexto escolar, ficando restritos à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

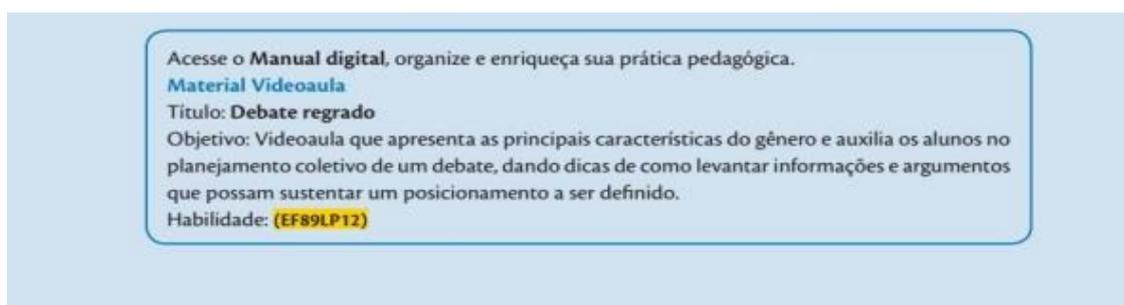
No que tange ao uso do digital nas práticas escolares, embora exista um direcionamento curricular por parte da BNCC para o uso das TDIC no contexto escolar, o livro de português das turmas do 9º do Ensino Fundamental II pouco dialoga com esse universo. Cabe ainda sinalizar que nesse livro didático há textos com temáticas relacionadas às TDIC, tais como *fake news*, privacidade em contexto virtual, impacto das tecnologias na vida das crianças, dentre outros temas correlatos. Todavia, quando se trata de práticas que envolvam um uso efetivo das TDIC, estas são escassas. As poucas aparições de propostas pedagógicas atreladas às TDIC no LD ocorrem, geralmente, no campo de atividades complementares sob a forma de links para aprofundamento de algum tema, indicação de filmes ou recomendação de acesso ao manual digital para assistir a alguma videoaula, conforme fica evidente nas figuras 06, 07 e 08.

Figura 06 – Sugestão de filme



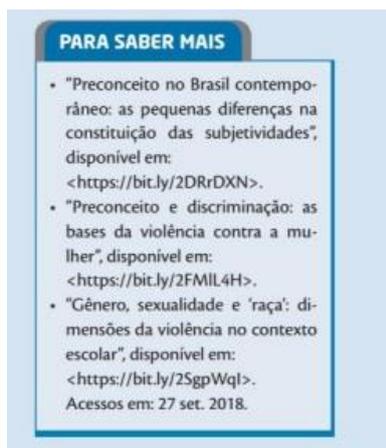
Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.20.

Figura 07 – Orientação de acesso ao manual digital



Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.92

Figura 08 – Indicação de links para aprofundamento de temas trabalhados



Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.123.

Além dessas propostas, o que se observa são raras solicitações de produções textuais envolvendo as TDIC e, quando isso acontece, as orientações para o desenvolvimento da atividade solicitada são superficiais, por exemplo, a solicitação de produção de *videocast* sem ter desenvolvido um trabalho prévio com o gênero textual, apenas apresentando o tema e as instruções procedimentais para a produção da atividade, consoante apresentado nas figuras 09 e 10.

Figura 09 - Solicitação de produção de *videocast*



Videocast com checagem de fatos

Na seção **Hora da pesquisa**, você fez pesquisa e checagem de dados. Agora, com esses dados, você e seus colegas vão produzir um *videocast*.

Videocast é um vídeo produzido para ser postado em sites de compartilhamento, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Planejamento

Elaboração de roteiro

1. Após todo o levantamento das informações, comecem a produzir o roteiro para a produção do *videocast*, que precisa alternar: momentos de fala para o vídeo; imagens ou slides; outros vídeos, como os das entrevistas de pesquisa; os textos, imagens, vídeos ou áudios com as notícias falsas.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.207.

Figura 10 – Orientações para produção de *videocast*

2. Para a produção do roteiro, você e seu grupo precisam apresentar as seguintes informações:
 - Uma breve descrição das cenas e do que acontecerá entre elas.
 - Narrações e outros sons que vão aparecer e na ordem.
 - Imagens e vídeos inseridos e em qual ordem.
 - Indicações para a edição, como corte, inserção de animação e legendas.
 - Indicações sobre a inserção de trilha e efeitos sonoros.
3. Lembrem-se de que o vídeo não pode ultrapassar cinco minutos, por isso precisam ser concisos e selecionar somente o que for necessário para apresentar os principais dados da pesquisa.

Produção do vídeo

1. Com base no roteiro, comecem a produção do vídeo.
2. Utilizem um celular com câmera e programas gratuitos na internet para a edição de vídeo.
3. Façam um vídeo com textos, imagens estáticas e em movimento.
4. Nas transições de imagem, apresentem toda a informação escrita que vão veicular no vídeo e realizem narrações, se quiserem.
5. Insiram nos créditos todas as fontes pesquisadas e agradecimentos a todas as pessoas que colaboraram com o trabalho.
6. Utilizem as regras da norma-padrão da língua, tanto no texto oral quanto no escrito.

Avaliação

1. Combine com o professor um dia para exibição e avaliação com os colegas e a divulgação dos videocasts num evento da escola ou em postagens na internet.
2. Durante a avaliação com os colegas, alguns critérios podem ser usados:
 - Todas as informações sobre as notícias investigadas foram apresentadas de forma objetiva e compreensível?
 - Foram apresentadas notícias em áudio, vídeo, imagens e texto escrito?
 - Foram demonstradas todas as imprecisões das notícias falsas?
 - Utilizaram as regras da norma-padrão da língua?
3. Outras perguntas que surgirem podem ser incluídas como critério de avaliação.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.208.

Ainda nessa perspectiva, é perceptível também que os gêneros digitais apresentam poucas ocorrências no LD e, quando ocorrem, o tratamento pedagógico que é dado a esses gêneros é diferente da abordagem pedagógica apresentada para gêneros textuais mais tradicionais (poema, conto, artigo de opinião, romance...). No caso destes últimos, observa-se um trabalho aprofundado, com explicações, apresentação de elementos constituintes, análises interpretativas, riqueza de exemplos ilustrativos, para - posterior - produção do gênero trabalhado. Em contrapartida, os gêneros digitais somente figuram com uma breve definição, quando ocorre, (às vezes, nem isso é exposto no LD), e a solicitação de produção do texto com a temática a ser trabalhada. Essa conduta metodológica ratifica o

pensamento apresentado por Sales e Nonato (2019) de que, devido à naturalidade com que esses jovens lidam com as tecnologias digitais, cria-se a ilusão de que a escola não é precisa prepará-los para lidar com a língua em contexto digital. Esse tipo de abordagem pedagógica evidencia que ainda há muito a ser feito para o desenvolvimento de um trabalho efetivo e que, de fato, integre as TDIC ao contexto escolar e aos livros didáticos.

Com relação à abordagem pedagógica utilizada para o trabalho com os gêneros textuais mais tradicionais, tais como conto, romance, poema, crônica, ensaio, reportagem, notícia, artigo de opinião, dentre outros, estes são explorados ora com fragmentos, ora em sua totalidade para análise textual, estrutural, de aspectos linguísticos e produção de texto.

Contemporaneamente, Ribeiro (2021) com base em Kress (2003) relata que é impossível analisar um texto centrado exclusivamente em seus aspectos linguísticos. No entanto, o que se observa na maioria dos livros didáticos é uma centralidade nesses aspectos, em detrimento de outros signos que também constroem sentido no ato de ler e produzir textos, os quais devem manter uma relação de orquestração, conforme explicita Kress (2003) apud Ribeiro (2021). E Ribeiro (2021) complementa ao sinalizar que essa

orquestração não passa apenas por uma escolha de palavras ou mesmo pela ilustração do texto, mas por uma série de mobilizações ligadas a outros textos, de variadas composições, além de discursos que circulam de diversas formas na sociedade. (RIBEIRO, 2021, p.91)

Nesse viés, cabe refletir acerca da multimodalidade e como esta vem sendo abordada nos livros didáticos e na prática pedagógica. Tal abordagem surge alicerçada nas discussões do The New London Group (NLG), o qual compreende que o letramento escolar grafocêntrico já não dá conta das inúmeras mudanças ocorridas no uso da linguagem em função da presença das novas tecnologias e, por isso, defende uma pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia, conforme Cope e Kalantzis (2000), está centrada em dois argumentos, a saber:

Primeiro nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado

visual e linguístico em multimídia. (COPE; KALANTZIS, 2000, p.9, tradução nossa)

Nesse sentido, é preciso compreender que há a necessidade de reexaminar o processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido nas escolas, visando ir além do ensino do uso normativo da língua, inserindo práticas que estimulem um trabalho com o design multimodal dos textos, pois, ao propor uma pedagogia dos multiletramentos, é preciso buscar “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual”, conforme é orientado pelo NLG (1996 apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.19).

Desse modo, é imprescindível que a multimodalidade, compreendida como o “uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral” (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p.47), passe a integrar de modo mais efetivo tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas inúmeras salas de aula, como também os materiais didáticos colocados à disposição dos professores através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com orientações metodológicas de como conduzir o estudante na compreensão desses novos modos de produzir significado, que vão além do letramento da letra.

A partir desses pressupostos teóricos, ao analisar o livro didático que utilizo com as turmas do 9º ano, quando o assunto é multimodalidade ou exploração das TDIC, percebo que a abordagem ainda é limitada. Há uma seleção de poucos gêneros multimodais como fotorreportagem, infográfico, algumas campanhas publicitárias, charges, *videocast*, entretanto a maioria é explorada apenas na perspectiva da leitura e interpretação e, poucos, com uma orientação para produção desses textos. Ademais, é visível que a maioria das atividades propostas se centra na análise dos usos verbais e que propostas que priorizam a análise do visual, espacial, sonoro ou destes em combinação com o verbal são escassas. A seguir, é possível observar como geralmente é feita a abordagem com gêneros que exploram mais a multimodalidade. Nessas imagens, figuras 11 e 12, é explorado o gênero fotorreportagem com um direcionamento para as práticas de leitura.

Figura 11 - Abordagem do livro didático para o gênero fotorreportagem

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 2 – Fotorreportagem

- Observe atentamente a fotorreportagem a seguir e responda: Em sua opinião, de que fato a reportagem que acompanha essa foto vai tratar? *Resposta pessoal.*
- Ainda fazendo referência à imagem, que sentimento essa cena desperta em você?
Resposta pessoal. É possível que os alunos afirmem que a foto provoca pena pela situação de pobreza em que as pessoas que mendigam se encontram, principalmente as crianças.

ACER/CORBIS DO ESPAUO



Comércio da mendicância: jornal denunciou aluguel de crianças para ajudar a pedir dinheiro.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.20.

Figura 12 - Atividade proposta com o gênero fotorreportagem

POR DENTRO DO TEXTO

1. A fotorreportagem retrata uma mulher com três crianças em situação de mendicância e uma transeunte que para diante dessas pessoas, possivelmente para questionar algo sobre a situação em que vivem ou para prestar auxílio. É possível supor, também, que a mulher que está de pé tenha nas mãos um saco de pão e esteja dando esse alimento às crianças.

- Descreva a cena em um parágrafo, com o maior número de detalhes possível.
- Essa foto acompanhou uma reportagem de agosto de 1979 que, à época, relatou aos leitores um tipo de mendicância praticado na região central de Campo Grande (MS). A matéria trouxe o seguinte título:

“Crianças de aluguel”, nova fórmula para favorecer a mendicância profissional, transeuntes. A expressão “mendicância profissional” nos remete à mendicância institucionalizada, estabelecida como prática que caracteriza uma profissão.

 - Como você interpreta as expressões “criança de aluguel” e “mendicância profissional”?
 - Ao ler o título, que visão você acha que o leitor passa a ter da cena retratada?
Resposta pessoal.
 - De que maneira um título pode conduzir a leitura e interpretação de um texto jornalístico?
O título pode orientar e até mesmo predeterminar um tipo de leitura, condicionando previamente o posicionamento e a interpretação do leitor.
- A fotografia é um recorte da realidade, ou seja, a imagem retratada é parte de uma cena, de um lugar, de um contexto selecionado pelo fotógrafo para ser registrado. Por que a fotografia, apesar de ser um instante da realidade, possui tanta força expressiva? Explique sua resposta.

3. Pela própria capacidade de síntese, a fotografia condensa significados e favorece às pessoas que interpretam de modo mais detalhado a cena retratada. E, por ser o registro de um momento de dada realidade, permite um

Como você pôde observar, a fotografia não apresenta palavras, só imagens. Já o conto é composto apenas de palavras.

Embora a fotografia e o conto sejam diferentes, foi possível interpretar o que quiseram transmitir. Por esse motivo, podemos dizer que fizemos uma leitura do conto e uma leitura da fotografia.

Quando um texto possui imagens e não possui palavras, dizemos que ele é um **texto não verbal** ou **visual**. Quando possui apenas palavras, é chamado **texto verbal**.

A **fotografia** é um texto visual. Sendo uma representação da realidade, ultrapassa a própria imagem fotografada.

olhar mais atento para os pormenores e mais aprofundado para o tema que esta sendo representado, porque congela esse momento. O olhar de quem vê uma foto não é o mesmo de

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.21.

Percebe-se, a partir das questões levantadas na atividade proposta, que o visual possui um tratamento periférico e que outras questões relativas ao uso das cores (Por que um tom acinzentado? Há implicação no sentido para esta escolha?) ou ainda a disposição espacial das pessoas presentes na foto (Quem está em primeiro plano? O fato de os participantes estarem em pé ou sentados interfere na construção de sentidos?) nem sequer são exploradas. Esse tipo de atividade continua a reforçar a supremacia do letramento da letra presente no material didático e isso se evidencia na tentativa de extrair da fotorreportagem o modo verbal escrito (transformar o que se vê em um parágrafo - questão 1), nas perguntas centradas no título (questão 2, letras b e c), ou ainda quando o título é associado à imagem, entretanto os elementos da imagem não são explorados (questão 2, letra b).

Quando as questões da multimodalidade parecem vir à tona no contexto de alguma atividade proposta, como se observa a seguir nas figuras 13 e 14, na questão 2, não há qualquer tipo de orientação metodológica para o professor de como conduzir essa reflexão com os alunos, apenas é apresentada a resposta esperada para a questão.

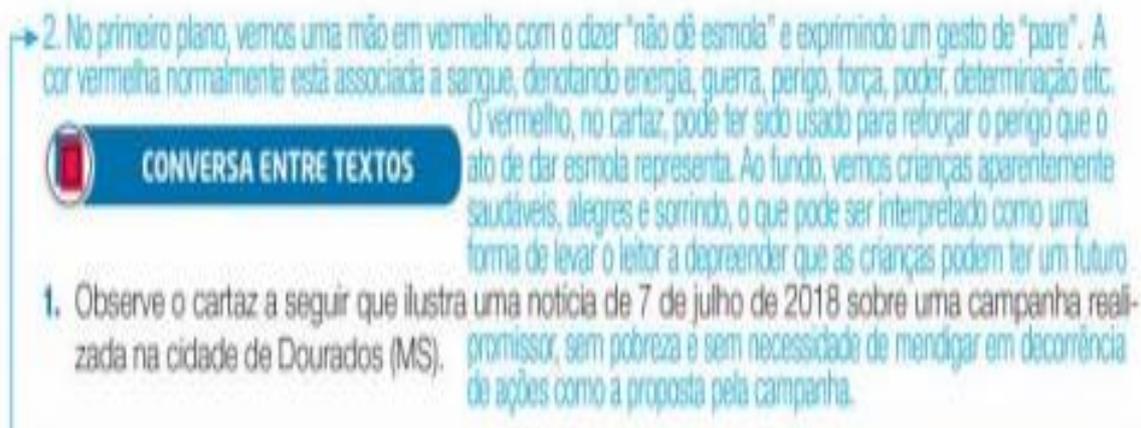
Figura 13 - Exercício com tentativa de explorar aspectos multimodais



- Qual é o objetivo dessa campanha? **Combater a mendicância nas ruas de Dourados, inserindo crianças e adolescentes nessa situação numa rede de proteção e sensibilizando a sociedade sobre a importância de não dar esmolas.**
- 2. Descreva as imagens que ilustram o cartaz da campanha, considerando o primeiro plano e o plano de fundo.
- 3. De acordo com o texto da campanha, a atitude de dar esmolas "perpetua o ciclo da pobreza". O que você pensa sobre isso? **Resposta pessoal.**
- 4. Considerando o tempo decorrido entre a publicação da reportagem e da foto que a acompanha (agosto de 1979) e a data de lançamento de uma campanha que trata do combate à mendicância (julho de 2018), em Mato Grosso do Sul, responda:
 - a) O que é possível inferir sobre o problema da "mendicância" nesse estado? **4. a) Resposta pessoal. Sugestão de resposta: É possível inferir que, mesmo decorrido todo esse tempo, o problema da mendicância no Mato Grosso do Sul não foi superado, o que suscita a promoção de políticas públicas no sentido de combatê-lo.**
 - b) Esse problema é específico de um estado ou se estende aos demais estados brasileiros? Explique. **Resposta pessoal. Sugestão de resposta: O problema da mendicância se estende a todos os estados brasileiros, onde ainda existem milhares de pessoas em situação de pobreza ou de extrema pobreza, o que se leva fatalmente a praticar a mendicância.**
- 5. Que relação há entre o conto "O vagabundo na esplanada", a fotorreportagem e a campanha "Não dê esmola, promova a cidadania"? **Todos os três tematizam a "mendicância", embora as abordagens sejam diferentes.**

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.22.

Figura 14 - Resposta sugerida pelo livro didático para questão 2 em análise



Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.22.

Outra abordagem que costuma aparecer no livro, quando o assunto é a presença das imagens, é a sua utilização somente de forma ilustrativa associada ao texto, mas sem fazer nenhuma menção à sua colaboração como modo de significação constituinte do texto. É o que se observa, por exemplo, na figura 15²⁶, na qual é possível perceber que os elementos que a imagem comunica já são apresentados no texto de modo descritivo. Não há uma expansão em termos de sentido proporcionada pelo uso da imagem. Ademais, os elementos específicos relativos à análise de imagens não foram explorados, tais como os apresentados na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006), como a metafunção representacional (conceitual e narrativa), a metafunção interativa (contato, distância social, perspectiva e atitude) e a metafunção composicional (valor da informação, saliência e enquadramento)

Figura 15 - Trecho de texto para leitura e análise

²⁶ No livro didático, o conto "O vagabundo da esplanada" de autoria de Manuel da Fonseca é apresentado na íntegra, mas, aqui, para critérios de análise somente é necessário destacar a parte apresentada na figura 15.

Texto 1 – Conto

O texto a seguir foi escrito pelo autor português Manuel da Fonseca. Percorra-o, lendo apenas as palavras e expressões destacadas em vermelho, e responda: Em sua opinião, de que assunto ele trata?

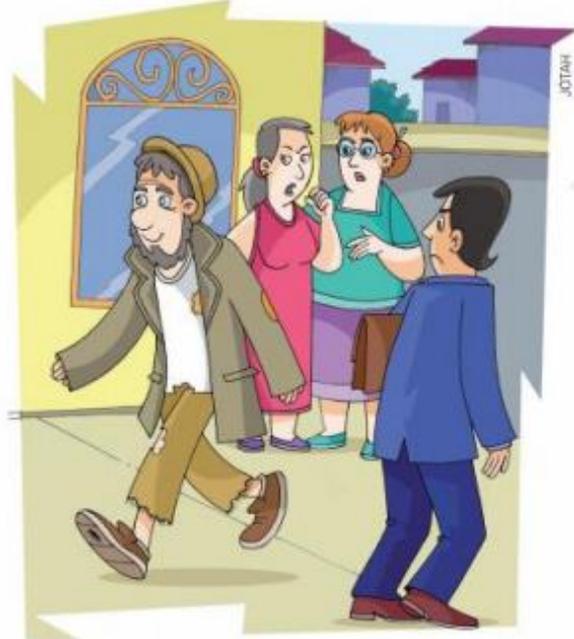
Leia o texto integralmente e verifique suas hipóteses.

O vagabundo na esplanada

A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esquelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o **vagabundo**, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos **cambados**. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu parecia uma auréola alvacentá.



Outrossim, é perceptível, na figura 16, que no decorrer das questões apresentadas para resolução por parte do estudante, com base no texto, que nenhuma menção foi feita à imagem colocada ao lado do trecho do conto “O vagabundo na esplanada”, ou seja, ratificando a sua utilização somente como elemento de ornamento para o texto.

Figura 16 - Atividade proposta a partir da leitura do conto

POR DENTRO DO TEXTO 1. Resposta possível: A história pode ter durado entre 20 minutos e 1 hora, pois o homem desce à rua, entra no estabelecimento e logo um empregado se aproxima para falar com ele.

1. Em quanto tempo você acha que a história se desenvolve? Justifique sua resposta.
2. Qual é o ambiente em que a história acontece? A história inicia-se em uma rua do centro da cidade e, depois, o personagem principal entra em um estabelecimento, que parece ser um restaurante ou um bar.
3. Como podemos caracterizar o narrador de "O vagabundo na esplanada"? Justifique sua resposta.
4. Identifique o conflito do conto "O vagabundo na esplanada" e explique de que maneira ele foi solucionado. Você pode transcrever trechos do texto para justificar sua resposta. A resposta encontra-se no Manual.
5. Releia o trecho a seguir.

3. A narração é feita em terceira pessoa e o narrador não participa da história, é narrador-observador, mas mostra total adesão ao protagonista da história.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, da deambulante causa do seu espanto. [...]

- a) O que esse trecho revela a respeito do personagem?

O personagem não percebe nem se incomoda com os comentários alheios a seu respeito.
- b) É possível afirmar que há ironia quando o narrador diz que o personagem tinha "mais e melhor em que pensar". Por quê?

6. No que diz respeito à descrição que o narrador faz dos transeuntes, transcreva o trecho que revela o preconceito destes em relação ao personagem. Resposta possível: "Num instante, embora se desconhecessem, aliviava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua. Pronto, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de remendos, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as fomes que o homem havia de sofrer".
7. Releia este outro trecho.

A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.

 - a) O trecho revela que o personagem se via como qualquer outro frequentador da esplanada, não tendo nenhum receio de se sentar com aqueles que se julgam superiores a ele.
 - b) A expressão "à vontade" é geralmente empregada como adjunto adverbial. Qual é a novidade quanto ao uso dessa expressão nesse texto? Ela foi empregada como substantivo, para nomear os modos do personagem.
8. No desfecho do conto, acontece a inclusão ou a exclusão do personagem? Quem é responsável por isso? Acontece a inclusão do personagem. O próprio vagabundo é responsável por sua inclusão, pois se considera digno de frequentar um restaurante ou bar que, aparentemente, é frequentado por pessoas de nível social diferenciado.
9. Transcreva a afirmativa que caracteriza adequadamente o conto "O vagabundo na esplanada".

Afirmativa **b**.

 - a) Narrativa longa, em prosa, com muitos capítulos. Em cada capítulo, surgem personagens secundários que giram em torno de um personagem principal.
 - b) Narrativa breve, em prosa. Apresenta linguagem em que estão condensadas a força da expressão e a pluralidade de significados. Permite que o leitor faça a própria interpretação dos fatos narrados.

5. b) A ironia é do próprio narrador em relação à postura dos transeuntes. O narrador acaba tomando uma posição a favor do vagabundo ao sugerir que os outros transeuntes não tinham nada de muito importante em que
 - c) Texto poético, do tipo geralmente publicado em jornais e revistas. Mistura linguagem verbal e visual e conta uma história real, cotidiana.

Essas observações feitas em relação ao livro didático que utilizo se estendem a muitos outros livros didáticos utilizados nas unidades escolares espalhadas pelo Brasil, os quais apresentam inúmeros problemas metodológicos na inserção desses outros modos de significação nos textos didáticos, pois como evidencia Pereira (2018), é necessário

haver preocupação metodológica no trato com este tipo de texto. Imagens, desenhos, diagramas, gráficos, tabelas entre outros ao se combinarem com enunciados verbais devem funcionar para aquilo que a parte verbal não dá conta e vice-versa, a fim de que a interação seja significativa, possibilitando, sobremaneira, a compreensão textual por parte do aluno. (PEREIRA, 2018, não paginado)

Esses aspectos evidenciados no trato com a imagem no contexto do livro didático utilizado se aplicam também para as outras semioses (cores, gestual, espacial, sonoro...), no qual se observa uma abordagem ainda incipiente quando se trata de fornecer um tratamento didático-pedagógico aos aspectos da multimodalidade, como é possível verificar em outras atividades propostas no livro didático nas figuras 17 (charge) e 18 (questão 5, letra a), através das quais se demonstra uma tentativa de abordagem do aspecto gestual/facial. Entretanto, isso é feito de modo superficial, sem orientações metodológicas ao professor de como conduzir essa reflexão.

Figura 17 - Charge para análise e desenvolvimento de atividade

Pesquisa do Unicef publicada em março de 2018 revelou que, em todo o mundo, metade dos estudantes entre 13 e 15 anos de idade – cerca de 150 milhões de jovens – já foi vítima de atos de violência por parte dos colegas dentro e fora do ambiente escolar. Essa é uma das faces da violência cotidiana vivida por muitas pessoas no dia a dia. Com base nessas informações e em suas experiências, você e seus colegas vão conversar sobre as várias faces da violência.

1. O que você entende por "ato de violência"?
Resposta pessoal.
2. Como você vê em seu dia a dia as várias faces da violência?
Resposta pessoal.
3. Em sua opinião, quais são as principais causas da violência?
Resposta pessoal.
4. Quais são as consequências da violência em sua vida? E em sua comunidade?
Resposta pessoal.
5. Agora, observe a charge:

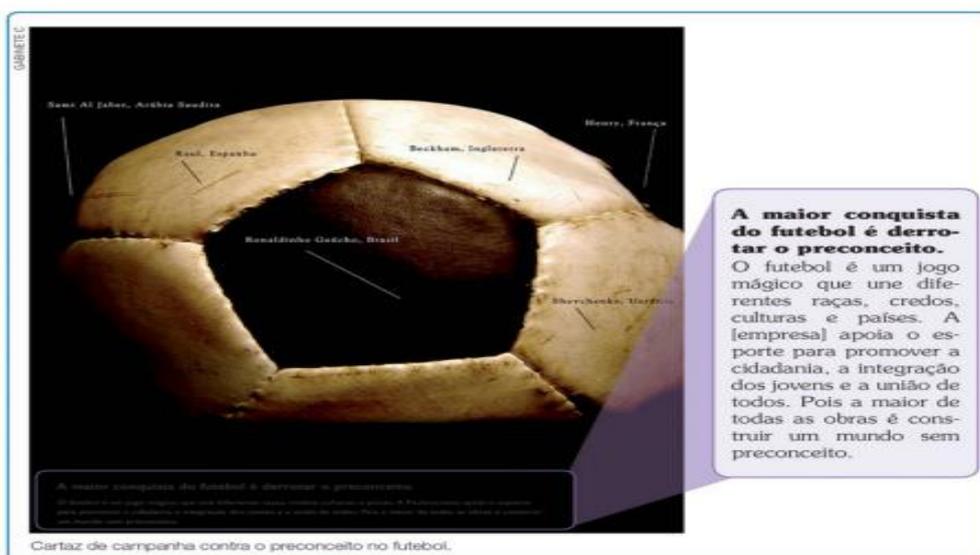


Figura 18 - Atividade proposta para analisar o gestual e o facial

- Que sentimentos são transmitidos pela expressão facial e pelo gesto da mãe?
A expressão facial e o gesto da mãe são positivos e demonstram contentamento, satisfação.
 - A menina compartilha dos mesmos sentimentos da mãe? Por quê?
Não. A menina parece assustada, desconfortável.
 - Para onde a menina está indo? Que elementos fazem você deduzir isso?
A menina está indo para a escola. É possível deduzir isso porque está vestindo uniforme e segura um caderno.
 - Na imagem, há dois elementos que não se relacionam ao contexto escolar. Quais são eles?
A menina está vestindo um colete à prova de balas e leva um kit de primeiros socorros no lugar da lancheira.
 - Que crítica social essa charge revela? Você concorda ou discorda da crítica feita pelo cartunista? Explique.
A charge revela uma crítica à violência escolar, ao percurso entre a escola e a casa e dentro da própria escola, fazendo referência a alguns episódios de tiroteios ocorridos no interior de algumas escolas no Brasil e no exterior.
6. Você acha que é possível acabar com a violência em nossa sociedade? Por quê?
Resposta pessoal.
7. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa, explique de que forma.
Resposta pessoal.

Essa situação se replica quando se tenta abordar a perspectiva das cores na atividade sugerida na figura 19 (questão 1, letra b) em uma proposta de análise combinada entre o verbal e este outro modo de comunicação.

Figura 19 - Atividade proposta com o objetivo de analisar o uso das cores



A maior conquista do futebol é derrotar o preconceito.
O futebol é um jogo mágico que une diferentes raças, credos, culturas e países. A [empresa] apoia o esporte para promover a cidadania, a integração dos jovens e a união de todos. Pois a maior de todas as obras é construir um mundo sem preconceito.

Cartaz de campanha contra o preconceito no futebol.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Observe a imagem.

- O que você vê nela?
Uma bola, meio murcha, nas cores bege e marrom, com nome de jogadores em cada gômo dela.
- Que relação existe entre a imagem, as cores e o nome dos jogadores?
O autor do cartaz de campanha quis mostrar que o futebol une as etnias. Negras e brancas são colocadas em igualdade.

2. Leia o slogan da campanha:
a) Porque a ideia é chamar atenção para o fato de que a luta contra o

A maior conquista do futebol é derrotar o preconceito.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 170.

Com relação ao modo sonoro, o enfoque dado é ainda mais limitado, aparecendo geralmente atrelado às práticas de oralidade com orientações prescritivas (figura 20) e descritivas (figura 21) para a adequação do gênero estudado, mas não explorando potencialidades significativas desse elemento como item constitutivo de sentido, conforme se observa nas figuras 20 e 21:

Figura 20 - Orientações prescritivas com relação ao aspecto sonoro na atividade proposta (produção de entrevista)

Gravando a entrevista

1. Dividam as tarefas: entrevistadores, câmera e direção.
2. Todos devem participar da edição do vídeo.
3. Antes da gravação, o grupo precisa ensaiar a entrevista, levando em consideração as seguintes orientações:
 - A entrevista deve ser iniciada com a apresentação do entrevistador e do entrevistado.
 - Realize as perguntas do roteiro previamente estruturado e fique atento às informações novas que surgirem durante a resposta do entrevistado, para a formulação de uma nova pergunta.
 - Utilize a norma-padrão da língua, mas com linguagem leve, descontraída e menos formal.
 - Apresente boa entonação, fluência na voz e respiração lenta para que sua fala seja compreendida no vídeo.
 - Faça contato visual com a câmera na apresentação do entrevistado e depois olhe para ele.
 - Ajuste o volume de voz de modo que todos possam ouvi-lo.
 - Fique atento à postura e à expressão corporal, ficando com a coluna reta, bem como à posição das mãos.
 - Ao final, agradeça ao entrevistado por ter concedido um momento do seu tempo para a entrevista e se despeça do telespectador.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 219.

Figura 21 - Orientações descritivas com relação ao aspecto sonoro na atividade proposta (seminário)



NA TRILHA DA ORALIDADE

Seminário

Agora é a hora de socializar com a turma os resultados da pesquisa por meio de um seminário.

O seminário é uma apresentação pública, formal e oral, na qual a fala é organizada previamente com o objetivo de esclarecer um tema estudado de forma clara e objetiva.

Planejamento

1. Você e seus colegas trabalharão organizados nos mesmos grupos da seção **Hora da pesquisa**.
2. Estudem todo o material pesquisado e os slides.
3. Pesquisem vídeos, na internet, com apresentações de seminários.
4. Tomem nota de elementos típicos da fala, como pausa, entonação, ritmo, gestualidade, expressão facial e hesitações.
5. Verifiquem como se organiza a fala e a passagem de slides.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 243..

Outra questão que aparece no LD utilizado é o *layout* que o livro traz para apresentar os textos que são extraídos de sites ou páginas da internet. Geralmente, são apresentados em um *layout* que simula a tela de um computador, como se o usuário estivesse, de fato, fazendo a leitura com o apoio do recurso tecnológico, conforme se observa na figura 22.

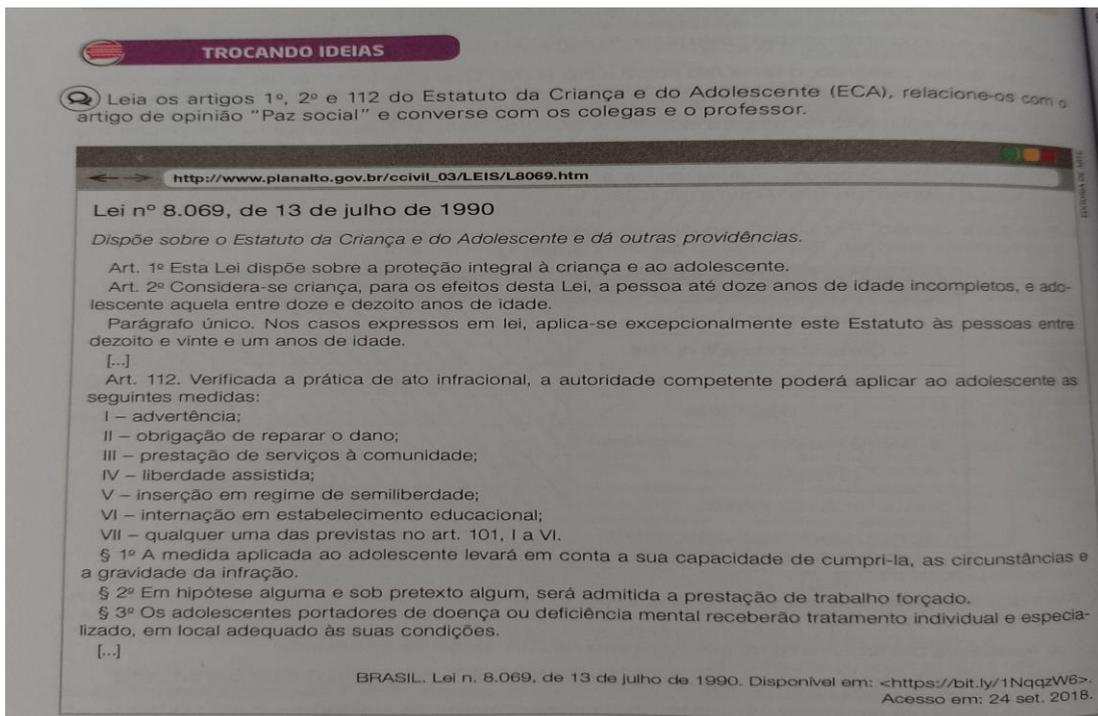


Figura 22 - Layout do livro didático para os textos extraídos da internet

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 130.

Tal realidade dialoga com o que propõe Ribeiro (2017) ao refletir sobre a mútua influência que existe nesse sistema de mídias em que vivemos. A autora afirma que

O objeto impresso também não fica de fora disso só porque é um dos mais antigos do mundo. Revistas, jornais e livros “brincam” de se parecer com a televisão, o videoclipe, a Internet. Não apenas na linguagem que utilizam, mas também na aparência. Revistas que trazem fios que imitam links, cores e sublinhados, ícones e caixas. Sites que imitam páginas de livros, programas de tevê que “rodam” na rede. O contrário também acontece e, aliás, a rede foi prioritariamente feita de transposições e imitações. (RIBEIRO, 2017, online)

No campo dos materiais didáticos, ainda que esta seja uma forma atrativa de abordar e apresentar as TDIC, ela não é suficiente para um trabalho eficaz com os gêneros textuais que dialogam com as tecnologias.

Ainda como forma de tentar abordar os aspectos da cultura digital e a multimodalidade, o livro didático em análise neste trabalho apresenta um suplemento intitulado “Material digital e audiovisual”, que é disponibilizado ao professor através de um CD contendo 4 vídeos (um para cada bimestre do ano letivo), fichas de acompanhamento individual para os alunos e alguns pdf’s com sequências didáticas adicionais para serem desenvolvidas de modo integrado com outras disciplinas. Esses projetos integradores apresentam propostas de atividades (produção de fotorreportagem, leitura, intertextualidade, produção de roteiro para audiovisual, dentre outras), indicações de leitura por meio de *links/ hiperlinks* e referências bibliográficas. No entanto, esse material suplementar traz a sugestão de avaliações em sua maioria centradas no aspecto verbal, em detrimento da análise de textos que explorem a multimodalidade. Ademais, observo que quando estes textos entram em cena, a análise fica focada nos aspectos verbais que apresentam, como é possível observar nas questões propostas nessa avaliação, nas figuras 23, 24 e 25.

Figura 23 - Questões propostas a partir do gênero fotorreportagem (avaliação)

AVALIAÇÃO

Para responder às questões 1 a 8, ler a fotorreportagem retirada do site do Ministério da Saúde.

SAÚDE SEM FAKE NEWS*

Para combater as *Fake News* sobre saúde, o Ministério da Saúde, de forma inovadora, está disponibilizando um número [...] para envio de mensagens da população. Vale destacar que **o canal não será um SAC ou tira dúvidas dos usuários, mas um espaço exclusivo para receber informações virais**, que serão apuradas pelas áreas técnicas e respondidas oficialmente se são verdade ou mentira.

Qualquer cidadão poderá enviar gratuitamente mensagens com imagens ou textos que tenha recebido nas redes sociais para confirmar se a informação procede, antes de continuar compartilhando.

Vacinas causam autismo - FAKE NEWS



Figura 24 - Continuação das questões propostas a partir do gênero fotorreportagem (avaliação)

Fake News! Um estudo apresentado em 1998, que levantou preocupações sobre uma possível relação entre a vacina contra o sarampo, a caxumba e a rubéola e o autismo, foi posteriormente considerado seriamente falho e o artigo foi retirado pela revista que o publicou. Infelizmente, sua publicação desencadeou um pânico que levou à queda das coberturas de vacinação e subsequentes surtos dessas doenças. Não há evidência de uma ligação entre essa vacina e o autismo/transtornos autistas.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vacina causa autismo - Fake News.**

Saúde sem Fake News. Publicado em: 24 de set. 2018.

Disponível em: <<https://bit.ly/2P2QkHq>>. Acesso em: 30 set. 2018.

*As notícias reproduzidas são para fins educacionais. Não divulgue ou compartilhe-as.

1. Qual é fato central informado no texto?

2. Releia o título da notícia falsa, que acompanha a imagem:

As Novas Vacinas ainda causam Autismo e os Governos Sabem.

Quais elementos dão indícios de que se trata de uma notícia falsa?

3. *Fake news* corresponde a:

- a) um estrangeirismo, por ser o uso de palavras originadas de outras línguas.
- b) um neologismo, por ser uma criação de uma nova palavra.
- c) uma gíria, por compor uma linguagem própria de determinado grupo social.
- d) um regionalismo, por ser uma expressão característica de uma determinada área geográfica.

Figura 25 - Últimas questões propostas a partir do gênero fotorreportagem (avaliação)

4. A partir da leitura do texto, é possível identificar que há uma preocupação do Ministério da Saúde sobre as *fake news*. Indique qual é o principal objetivo do órgão em informar a veracidade ou não das notícias enviadas por mensagem, analisando se a forma como a questão está sendo resolvida é positiva ou negativa.

5. A partir da imagem da notícia falsa, identifique um elemento presente que está relacionado a uma prática própria das redes sociais, analisando de que modo o recurso contribui para a disseminação de notícias falsas.

6. Quais são os elementos utilizados pelo autor do texto que expressam a gravidade da notícia falsa e que indicam o posicionamento do órgão sobre *fakes news*?

- a) Os substantivos "vacina" e "pânico".
- b) Os verbos "foi" e "levou".
- c) Os advérbios "seriamente" e "infelizmente".
- d) O pronome "sua".

7. *Infelizmente, sua publicação desencadeou um pânico que levou à queda das coberturas de vacinação e subsequentes surtos dessas doenças.* A oração destacada é uma:

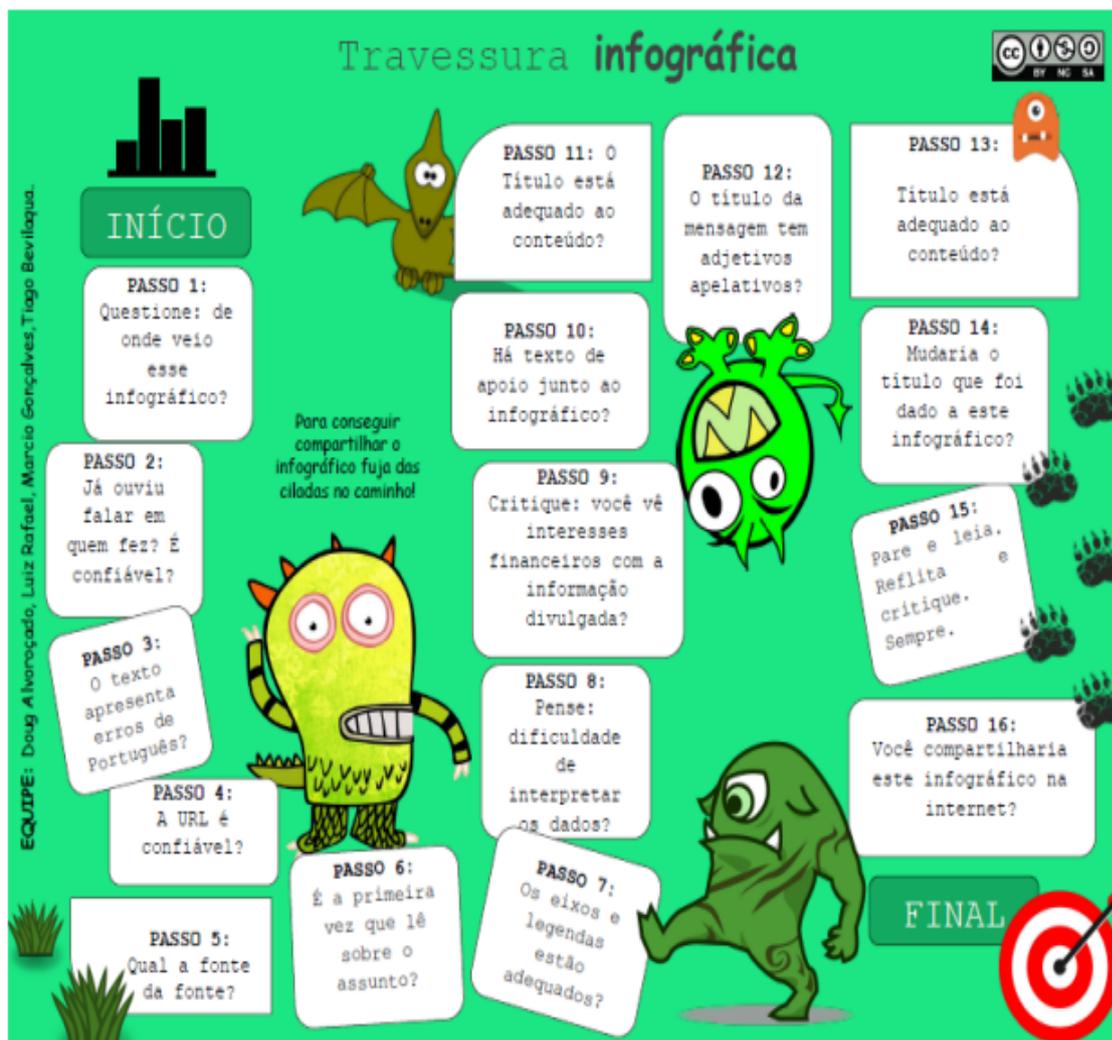
- a) oração subordinada subjetiva.
- b) oração subordinada adjetiva.
- c) oração subordinada adverbial.
- d) oração coordenada sindética.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 39. (Manual Digital)

Outrossim, em alguns momentos há um esboço na tentativa de explorar os aspectos multimodais, mas ainda apresentados de forma superficial, como é possível verificar nas figuras 26 e 27, questão 9, da atividade proposta, na qual é solicitada a análise de aspectos espaciais da organização das informações no gênero infográfico. Por outro lado, já na questão 10, mais uma vez, o olhar é direcionado ao verbal, já que, mesmo havendo orientações para fazer a reescrita das informações de modo a transmiti-las via aplicativo de mensagens instantâneas, há a instrução de se utilizar somente palavras, ignorando as outras semioses que fazem parte desse contexto comunicativo.

Figura 26 - Texto para análise (infográfico) apresentado em avaliação

Para responder às questões 9 e 10, leia o texto **Travessura infográfica**.



Alvorçado, Doug; RAFAEL, Luiz Rafael, GONÇALVES, Marcio; BEVILAQUA, Tiago. **Travessura infográfica**. Mediathon Educação. Disponível para utilização nos termos da licença *Creative Commons 4.0 (CC BY-NC-SA)*. Disponível em: <<http://bit.ly/2Q03dm6>>. Acesso em: 30 set. 2018.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 40. (Manual Digital)

Figura 27 - Questões propostas em avaliação a partir de análise infográfico



LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

9. Indique de que modo a estrutura apresentada pelo texto contribui para a compreensão da proposta dos autores.

10. Imagine que você tem que orientar uma pessoa sobre checagem de dados em infográficos via mensagem de aplicativo de mensagens instantâneas. Elabore um texto, utilizando no máximo 60 palavras, tendo como base as informações presente nos passos do **Travessura infográfica**.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 41. (Manual Digital)

No que diz respeito ao gênero textual anúncio publicitário, não há uma abordagem específica para o referido gênero no LD²⁷, em nenhuma das séries do ensino fundamental II. O que se observa é um trabalho com gêneros de caráter publicitário de forma ampla. Ao analisar as demais obras da coleção, foi possível verificar, no livro direcionado ao 8º ano, um enfoque nas temáticas sobre a publicidade com um forte teor informativo (hábitos de consumo, ser e ter, consumo consciente, publicidade infantil...), além de um trabalho com elementos que são comuns a alguns textos publicitários, como slogan, marca, logotipo. Nesse material

²⁷ Essa carência foi um dos fatores motivadores para a escolha deste gênero como centralidade deste trabalho, pois as atividades desenvolvidas com o caderno pedagógico poderiam suprir essa lacuna apresentada pelo LD. Ademais, como a proposta pedagógica foi idealizada para o período em que as aulas retomaram presencialmente, após a fase mais crítica da pandemia, e, nesse período, diversas aprendizagens ficaram pendentes das séries anteriores, julgou-se adequada a inserção das discussões acerca da publicidade e de uma abordagem específica do anúncio publicitário. Além disso, nos cadernos pedagógicos elaborados pela SEC-Ba para o trabalho no período da pandemia, este gênero figurava entre os apresentados para o 9º ano.

do 8º ano, é apresentado o gênero propaganda de conscientização e solicitada a produção de texto com o tema consumismo.

No livro destinado ao 9º ano, aparece o gênero cartaz de campanha, o qual é trabalhado na perspectiva da análise de textos, abordando aspectos linguísticos e discursivos (tempos verbais e questões relacionadas ao público alvo), de forma incipiente uma questão tentando abordar aspectos multimodais (cores e imagem), além de trazer uma breve conceituação de *slogan*. Posteriormente, é solicitada a organização de uma campanha publicitária com produção de diferentes gêneros: banner de internet, panfleto de internet e cartaz de internet. A parte explicativa que apresenta ao aluno o que é cada um desses gêneros é bastante resumida e as instruções de produção não são muito esclarecedoras, conforme as figuras 28, 29 e 30.

Figura 28 - Solicitação de produção das peças publicitárias



Campanha: cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo para TV

Agora, você e seus colegas vão produzir diferentes peças publicitárias para uma campanha de conscientização sobre as *fake news* que será veiculada pela internet e por meio de aplicativo de mensagens instantâneas. Cada grupo ficará responsável por uma das peças publicitárias: cartaz, banner e panfleto para internet.

Antes, porém, leia as orientações do quadro a seguir:

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 208.

Figura 29 - Parte explicativa e orientação para produção dos textos

- **banner de internet** apresenta mais imagens que texto e pode ser estático, animado ou interativo. Os *banners* animados e/ou interativos são os que chamam mais a atenção e, conseqüentemente, trazem mais resultados.
- **panfleto de internet** apresenta mais informações que o cartaz e o *banner*, mas também acompanha imagens.
- **cartaz de internet** apresenta uma imagem central, as informações escritas na parte superior, no meio e na parte final, diminuindo a fonte conforme a relevância das informações.

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada uma das questões como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Alunos, familiares e comunidade escolar em geral. Também, público mais amplo, por causa da divulgação pela internet.
2. Linguagem informal.

PARA ESCREVER A CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Texto verbal e visual, apresentando slogan e breve texto verbal.
4. Blog da escola ou da turma, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

2. Formem grupo de até quatro integrantes.
3. Você e seus colegas precisam fazer uma conversa coletiva para:
 - Escolher ou sortear a peça publicitária que cada grupo vai fazer: cartaz, banner, panfleto e vídeo para TV/internet.
 - Criar slogan e logomarca da campanha, para que as peças não fiquem diferentes. Retome o conceito de slogan estudado no capítulo 6.
4. Você e seu grupo podem usar as informações pesquisadas na seção **Hora da pesquisa** para a produção da peça publicitária.
5. Pesquisem imagens e demais informações que podem compor os textos.
6. Para produzir o texto, considerem as características das propagandas estudadas no capítulo 6.

Elaboração

1. Para produzir o texto, retomem as principais características do cartaz, banner e panfleto da internet.
2. Escolham bem a imagem para compor o texto. Ao selecioná-la, verifiquem se ela vai combinar com o texto verbal que vocês produziram e perguntem-se: O que essa imagem comunica ao leitor na situação em que foi apresentada?
3. As peças de uma campanha publicitária podem empregar a linguagem informal, mas, dependendo do objetivo do texto, exagerar na informalidade pode impedir que vocês atinjam seus objetivos. Então, fiquem atentos ao grau de informalidade usado.

Figura 30 – Continuação das orientações para produção dos textos

4. Utilizem as palavras a favor da peça publicitária, com jogos de palavras, ambiguidade e imagens, figuras de linguagem, em especial a metáfora, a assonância e a aliteração.
5. Quem produzir o panfleto precisa apresentar mais informações que as demais peças, sem exageros, objetivas, diretas e relacionadas às imagens que comporão a peça.
6. Quem fizer o *banner*, precisa escolher muito bem as imagens, porque, ao contrário do panfleto, as imagens precisam comunicar a mensagem da campanha. No *banner*, há, basicamente, imagem e *slogan*.
7. Quem fizer o cartaz, fique atento, pois ele deve conter mais informações que o *banner* e menos que o panfleto. As imagens precisam ser bem selecionadas para reiterar o sentido do *slogan*.
8. Depois de decidirem se a imagem está adequada, façam um esboço de como texto e imagem vão compor o espaço da folha.
9. Experimentem mais de um modo de apresentar as imagens, o *slogan* e demais informações e observem qual deles resulta na melhor composição.

Revisão e reescrita

1. Depois do texto escrito, troquem as produções com outros grupos, usando as respostas aos itens do planejamento e as orientações como critérios para a indicação de ajustes.
2. Peguem o texto de volta, realizem uma leitura atenta, com a indicação dos ajustes dos colegas, e alterem tudo o que acharem necessário.
3. Observem se a estrutura e o conteúdo do texto estão adequados ao gênero textual escolhido para a produção.
4. Revisem o texto e componham a imagem e o texto verbal num esboço definitivo. Combinem com o professor um momento para a edição e divulgação.

Edição e divulgação

Combinem com o professor um momento para a digitação, edição e postagem da propaganda, caso optem por divulgá-la pela internet. Depois de digitado, antes de postar, verifique se não há erro de digitação. Após a verificação, faça a postagem no *blog* da turma, compartilhem em redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas.

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p. 210.

Nota-se, assim, que não há - nos livros da coleção de Língua Portuguesa utilizada no CPM - Candeias – um efetivo trabalho com o gênero anúncio publicitário. Outro aspecto que cabe uma reflexão e também há uma carência no livro didático utilizado na unidade escolar são as transformações que têm ocorrido no campo da leitura e da escrita dado o contexto da cultura digital. No livro, as práticas desenvolvidas, em sua maioria, são centradas em gêneros textuais consagrados com textos que priorizam o verbal e apresentam uma extensão relevante. Então, contemporaneamente, é comum ouvir o relato de professores que os alunos não leem, não escrevem, no entanto, é preciso uma análise mais ampla dessa nova realidade. A partir dessa conjuntura, Sales e Nonato (2019) refletem no artigo “Educação e os caminhos da escrita na cultura digital” sobre as implicações

desse contexto cultural nas práticas de leitura e escrita que acontecem na escola e pontuam que

É preciso enfrentar essa realidade: a escrita na cultura digital supõe a produção de numerosos pequenos textos ao longo do dia. O desafio da síntese se impõe, mas é compensado pela repetitividade da ação: de certa forma, já não se pensa na produção de textos escritos como grandes unidades de sentido, mas como um arquipélago de manifestações fragmentárias. Tal uso da escrita não pode ser desconsiderado pela escola, na medida em que o uso social vai consagrando essa forma de produção escrita e, dia após dia, os sujeitos são demandados a produzir textos nesse formato. (SALES; NONATO, 2019, p. 166)

Desse modo, urge que as editoras façam a inserção nos livros didáticos de situações pedagógicas que estejam alinhadas com esse novo aspecto que no dia a dia dos sujeitos vem se consagrando como formas de se comunicar, pautados na leitura e na escrita na contemporaneidade. Não se trata aqui de um trabalho de exclusão das propostas de leitura e produção de textos de gêneros já consagrados socialmente, afinal eles permanecem circulando nas práticas comunicativas, todavia, não se pode negligenciar essa nova configuração, esse novo reordenamento das características das práticas de leitura e escrita que fazem parte do *modus* de comunicar e interagir socialmente no contexto da cultura digital, cabendo, portanto, uma integralização dessa práxis no contexto escolar.

Com base nas análises apresentadas, compreendo que o mercado editorial vive também esse processo de transição/adaptação, algumas editoras com propostas mais arrojadas, outras ainda em fase inicial de adequação. Entretanto, se há uma exigência para que se desenvolvam as habilidades e competências inerentes aos usos das TDIC e da multimodalidade nas práticas escolares, os materiais didáticos que são disponibilizados precisam estar também alinhados com essa proposta.

Desse modo, atualmente, para que seja desenvolvida uma prática que contemple o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos multimodais e que dialogue com o universo da cultura digital é preciso ir além das atividades apresentadas pelo livro didático, complementando com outras propostas didáticas que tenham essa finalidade, pois, como sinaliza Lemke (2010) apud Pereira (2018) “a educação (...) ainda não incorporou, a não ser em alguns cursos de graduação ou pós-graduação, o ensino das habilidades de escrita multimodal e sua análise crítica”, necessitando não somente de uma atenção aos materiais didáticos, como também uma revisão curricular no processo formativo dos

professores para que estes estejam aptos a ensinar, dialogar e propor situações didáticas que abarquem a cultura digital e as novas semioses que estão presentes nas práticas sociais e se relacionam com os usos da linguagem.

5.2 UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presença do elemento lúdico nas práticas sociais é um fator que perpassa o tempo e a história de diferentes povos. Huizinga (2018), em sua obra *Homo Ludens*, demonstra a presença do lúdico em diferentes processos culturais como algo criador de formas fundamentais da vida social. A partir desse pressuposto, o autor expõe que

O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontram expressão em palavras e formas derivadas de competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter. (HUIZINGA, 2018, p.193)

Ademais, Huizinga (2018) evidencia que o tema da solução de enigmas estava presente na cultura grega e na tradição védica com associações entre o enigmático e o sagrado, o qual reforça a profundidade filosófica desses enigmas, enfatizando seu caráter lúdico e sua importância para a civilização. Explica ainda que, na cultura antiga, havia também concurso de enigmas que estavam atrelados à origem das coisas, às discussões filosóficas e teológicas e situações que põem em jogo a honra, posses e a própria vida, reforçando a lógica apresentada por Huizinga (2018) que atrela os elementos lúdicos com a dinâmica de vida da sociedade daquele tempo.

Na contemporaneidade, temos visto novamente uma ampliação do uso de elementos do contexto de jogos, tal qual evidenciado por Busarello (2016) ao mencionar que

é inegável que a cultura de jogos vem crescendo e envolvendo um número grande de indivíduos no mundo. Antes exclusivo às áreas recreativas, essa tendência tem feito com que aspectos relacionados ao ato de jogar sejam utilizados como estratégias motivacionais em outros setores, como: forças armadas, comércio, indústria, educação e meio corporativo. (BUSARELLO, 2016, p. 11-12)

Além disso, outro aspecto que cabe ser apontado são as mutações geracionais, sociais e culturais que temos visto florescer com o avanço da tecnologia. Com base nisso, temos visto um reposicionamento de uma série de práticas sociais apoiadas nesse contexto de cultura digital que emerge socialmente. Nesse viés, a escola deve cumprir sua função de integralizar as mudanças que ocorrem na sociedade com a formação dos sujeitos e o acesso ao conhecimento e à informação, tal como apontado por Nonato, Sales e Cavalcante (2021) ao refletir sobre as implicações da cultura digital no período da covid-19, mas que se aplica independente do período pandêmico

a escola continua a ser fundamental para a inserção dos sujeitos na sociedade e, como tal, é uma instituição cultural importante que não pode renunciar aos movimentos culturais de nosso tempo, sob pena de se descolar da realidade que a legitima como aparelho político-social fundamental na construção da sociedade humana como a conhecemos. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p.12)

A partir disso, temos visto que, nas salas de aula de educação básica regular de todo país, os professores lidam com um público que pensa e aprende de uma forma diferenciada, alunos que já nasceram imersos nesse contexto tecnológico e desenvolvem inúmeras atividades com o apoio das telas. Entretanto, as práticas educacionais têm caminhado a passos lentos para inserir as TDIC no cotidiano escolar de forma efetiva. Cotidianamente, vemos práticas isoladas de professores que se aventuram por esse universo, mesmo com todas as dificuldades que a eles estão associados, mas, na maioria das salas de aula, ainda prevalece a lógica da aula expositiva e centralizada no professor.

Nessa perspectiva, Lazzarich (2013) e Novaes (2003) apud Busarello (2016) acreditam que as práticas de aprendizagem devem sempre buscar um alinhamento com as necessidades dos indivíduos e, ademais, estar em consonância com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, buscando, a partir disso, proporcionar aos aprendizes um maior engajamento e uma experiência de aprendizagem mais efetiva e relevante para os indivíduos. No entanto, muitas práticas educacionais da contemporaneidade encontram-se revestidas de resistência para inserção em contexto pedagógico de novas estratégias metodológicas que visem alcançar tal finalidade. Desse modo, ainda tem sido centralidade na maioria das escolas unicamente a presença de práticas tradicionais de transmissão de conteúdos.

Contudo, no contexto da cultura digital, é inadiável pensar em estratégias que colaborem nessa renovação pedagógica.

Não se trata de trazer a técnica/tecnologia como salvadora de um processo, mas de compreender, como propõe Lévy (1999), que o ciberespaço e os elementos a ele associados são um instrumento privilegiado da inteligência coletiva, podendo proporcionar, através desta, a descentralização da informação, do conhecimento e proporcionando uma aprendizagem cooperativa em rede. O referido autor menciona ainda que “o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício” (LÉVY, 1999, p.30).

Esse pensamento está em conformidade com o que se propõe nessa proposta pedagógica, pensar a gamificação na educação como esse ambiente propício que pode potencializar o que já é desenvolvido de outras maneiras, através de outras práticas pedagógicas.

Uma dessas possibilidades é a utilização da mecânica dos games nas práticas pedagógicas. De acordo com Alves (2015), a melhor definição de gamificação que se adequa ao campo da aprendizagem é a proposta por Kapp (2014). Segundo este autor, gamificação “é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Já Busarello (2016) diz que

gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSARELLO, 2016, p.13)

Dessa maneira, observa-se que a mecânica dos *games* pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao contexto de aprendizagem. É o que enfatizam Zichermann e Cunningham (2011) apud Busarello (2016, p.24), ao afirmarem que “o ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio de o sujeito desenvolver habilidades cognitivas, estimulando a atenção e a memória”.

Ademais, do ponto de vista das teorias da aprendizagem, Busarello (2016) sinaliza ainda que a *gamification* pode ser compreendida como uma teoria pedagógica, ressaltando que, como tal, possibilita o desenvolvimento de vários caminhos de aprendizagem e a visualidade nos processos da aprendizagem, ou seja, é possível ter noção dos avanços individuais de cada aprendiz e traçar

caminhos de acordo com as necessidades de cada estudante, além de apresentar um sistema de avaliação com base em *feedbacks* e no envolvimento da comunidade.

De modo bastante esclarecedor, Busarello (2016, p.41) pontua que a “gamification ao estabelecer diferentes caminhos para o acesso ao conhecimento é capaz de adaptar o conteúdo de domínios específicos para diferentes perfis de indivíduos, apresentando distintos métodos para que o sujeito possa aprender”, o que mais uma vez evidencia a possibilidade de personalização de aprendizagem para sujeitos com diferentes perfis e com distintas habilidades a serem desenvolvidas.

Outra característica que se torna relevante para associar os jogos ao contexto pedagógico é o fato de que assim como nos games que os indivíduos têm a oportunidade de retomar os desafios que são propostos quando não possuem um resultado satisfatório, no processo educativo ocorre situação semelhante ao retomar conteúdos, refazer exercícios propostos, desenvolver outras atividades com o mesmo objetivo para melhorar uma determinada habilidade.

Desse modo, ao fazer uso da gamificação, os jogos se convertem, como propõe Busarello (2016), em uma poderosa mídia no processo de geração do conhecimento, pois através dela é possível alcançar o engajamento, a motivação, a autonomia na resolução de problemas, diversão, através dos recursos disponíveis como uso de *avatars*, desafios, estabelecimento de regras, recompensas, narrativas de *games* e *feedback* imediato.

Outrossim, é preciso também aludir aos aspectos emocionais que estão atrelados ao ato de jogar. No momento de um jogo, emoções variadas entram em cena, passando pela alegria e prazer associadas a uma vitória ou a tensão gerada pelo ato de perder uma partida ou pontos conforme esteja estruturado o jogo, sensações estas que estão vinculadas a um desafio prazeroso. No que tange a esse aspecto, Zichermann e Cunningham (2011) apud Busarello (2016, p.17) relatam que

ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento do indivíduo, salientando que através dos mecanismos de gamification é possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos e objetos com as motivações dos usuários.

Ademais, a utilização dessa estratégia em sala de aula colabora na resolução de diversos problemas que os professores têm apontado, como falta de participação, engajamento, motivação por parte dos alunos, além de autonomia para resolução das atividades propostas. Também contribui para redimensionar a abstração das aulas teóricas e expositivas, grande reclamação por parte dos alunos, uma vez que o uso de algumas plataformas gamificadas permite trabalhar com a simulação de realidades virtuais.

Desse modo, o contexto dos games em sala de aula apresenta-se bastante favorável para a conjuntura geracional e social que estamos vivendo. Por outro lado, não é intenção dessa proposta pedagógica compreender as TDIC e a gamificação como recursos salvíficos dos problemas educacionais, trata-se de uma possibilidade para alinhar as práticas pedagógicas com a cultura digital.

5.3 GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A utilização de jogos em contexto pedagógico não é algo novo. Práticas muito comuns na educação infantil e fundamental I, os jogos colaboram de modo significativo no processo de desenvolvimento psicossocial do indivíduo. A partir disso, diversos professores já utilizam esse recurso em suas aulas, propondo jogos de caráter analógico que exploram a ludicidade e contribuem na aprendizagem das crianças. Já no que tange ao uso de jogos eletrônicos para aprendizagem, Alves (2008) menciona que Greenfield (1988) desenvolveu um dos primeiros trabalhos com essa abordagem, buscando investigar o desenvolvimento do raciocínio ao interagir com eletrônicos, tais como videogames.

Com o *boom* das tecnologias digitais nas últimas décadas, esse recurso tem se expandido para outros segmentos, o educacional e, inclusive, para o âmbito profissional. Com isso, muitas propostas de aprendizagem que antes eram desenvolvidas de modo analógico, adquirem uma nova configuração, agora, pautadas em tecnologias digitais. Atualmente, no âmbito escolar, o que exigiria um conhecimento descomunal por parte do professor ou até mesmo tornaria inviável a execução de determinadas atividades devido a seu desconhecimento sobre programação, torna-se possível com o apoio de aplicativos, compreendidos aqui, tal qual esclarece Lévy (1999, p.42) como aqueles que “permitem ao computador

prestar serviços específicos a seus usuários”. Desse modo, montar uma atividade que faça uso desses recursos, tem se tornado cada dia mais fácil, já que “os programas aplicativos estão cada vez mais abertos à personalização evolutiva das funções, sem que seus usuários sejam obrigados a aprender a programar”, sinaliza Lévy (1999, p.43).

Dessa forma, ao adentrar o contexto das aulas de língua portuguesa, penso que este é um campo bastante propício para o desenvolvimento desse tipo de prática pedagógica, devido ao fato de que as práticas de linguagem têm sofrido inúmeras alterações que passam pelas novas formas de se comunicar, pelo surgimento de novos gêneros textuais multimodais, pelas relações de hipertextualidade, hibridização de gêneros, todas essas mudanças advindas a partir das relações com as tecnologias digitais. Ademais, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais, as formas de ler e escrever tem se alterado bastante com o uso das TDIC, portanto, a escola precisa estreitar esse vínculo, de modo que possa propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa e que dialogue com as exigências da vida na sociedade contemporânea.

Além disso, ao pensar na perspectiva das práticas situadas em contexto pedagógico propostas conforme Kleiman (2005), a qual sugere a contextualização das práticas de letramento a serem desenvolvidas em sala de aula, os *avatares*, o contexto de simulação, apoiado nas narrativas de jogo proporcionados por alguns games são bastante favoráveis, pois como relata Schaffer et al. (2005, p.106) apud Alves (2008, p.7) é

através dessas e de similares experiências em múltiplos contextos, os aprendizes podem compreender complexos contextos sem perderem a conexão entre as idéias abstratas e os problemas reais que eles podem resolver. Em outras palavras, os mundos virtuais dos games são poderosos porque fazem o possível para desenvolver a compreensão situada.

Portanto, essa compreensão situada tal qual relata a referida autora proporcionará ao estudante vivenciar através da realidade virtual a contextualização de inúmeras práticas que ocorrem no cotidiano escolar desconectadas do seu real contexto de uso, favorecendo a imersão e a aprendizagem, além de desenvolver uma série de habilidades concernentes à colaboratividade, autonomia e resolução de problemas.

5.4 PRODUÇÃO DE TEXTOS ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA GAMIFICADA: UMA ROTA POSSÍVEL

Os momentos de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa sempre são desafiadores, pois os docentes lidam cotidianamente com os alunos que relatam desde dificuldades no ato da produção até a recusa em escrever os textos. Corroborando com os entraves que estão associados ao ato da escrita em sala de aula, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) relatam que

um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2000, p. 21)

Esse bloqueio que os alunos costumam apresentar no momento da escrita pode se relacionar com o fato de que o estudante precisa mobilizar uma série de conhecimentos que entram em jogo no ato de saber escrever, pois como esclarece Dolz, Gagnon e Decândio (2010)

o objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão. Os produtos dessa atividade, os textos, apresentam características diversas, que podem ser analisadas do ponto de vista pragmático, textual, semântico e morfossintático. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2000, p. 18)

A esse conjunto de fatores apresentados pelos autores que implicam no ato de escrever, deve-se ainda levar em consideração a diversidade de textos com que mantemos contato diariamente, pois os elementos que entram em jogo no ato da escrita não são utilizados do mesmo modo em todos os gêneros textuais.

Desse modo, esse contexto educacional e essa necessidade de aprendizagem demonstram que a gamificação podem ser uma estratégia profícua para o desenvolvimento das habilidades de produção de texto, pois, além de atuar na questão da motivação e do engajamento, possibilita que os estudantes estejam imersos virtualmente no contexto de aprendizagem, em contato com a realidade que proporcionará o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem de um determinado gênero textual. Sobre a motivação relacionada aos games, Busarello (2016) relata que seu uso

favorece que indivíduos possam apreender e realizar tarefas, antes tediosas, de uma forma nova e motivadora. O uso de estratégias de gamification, por exemplo, tem um grande potencial em processos educacionais onde encontram-se, com frequência, alunos desmotivados nas atividades de aprendizagem. (BUSARELLO, 2016, p.38)

Ademais, o uso da mecânica de games por si só na aula de produção de texto favorece o contato com a narrativa do jogo, o que possibilita ao estudante não apenas o papel de espectador de uma história, mas de partícipe do processo, através dos avatares disponíveis em algumas plataformas gamificadas, com autonomia para tomada de decisões e escolha dos caminhos possíveis que lhe conduzirão à aprendizagem. Apoiado nas ideias de Collantes (2013), Busarello (2016) propõe que

enquanto meios de contar histórias, identifica-se que tanto o ato de seguir uma história como o de jogar garantem ao indivíduo uma experiência narrativa. Essa experiência narrativa leva a uma experiência cognitiva que se traduz em um produto emocional e sensorial, uma vez que o indivíduo se envolve em uma vida estruturada e articulada, fora do mundo comum. Entretanto, em uma narrativa tradicional, como na literatura, no cinema ou nas histórias em quadrinhos, o indivíduo participa como espectador da vida de um personagem, mas sem a possibilidade de interferir no curso da trama. Por outro lado, no caso de uma narrativa em jogo, o indivíduo vive a história como um dos protagonistas e pode assim interferir no seu fluxo. (BUSARELLO, 2016, p.10)

Então, associada a essa narrativa de jogo, o que em si já se constitui como um trabalho com diversos elementos do contexto da produção de um texto, pode-se, através do recurso da simulação virtual e da ficcionalidade proporcionada pelo uso da gamificação, desenvolver um trabalho com diversos outros gêneros textuais, atrelando o ato de escrever com o desenvolvimento das inúmeras habilidades que são inerentes a esse processo.

5.5 *DESIGN* DO JOGO: DETALHANDO A PROPOSTA

Compreendendo que não se trabalha a escrita dissociada dos inúmeros fatores linguísticos e extralinguísticos que são inerentes ao processo comunicativo, essa proposta didática está sendo delineada para o desenvolvimento de uma oficina, a ser executada durante 09 semanas de aula, totalizando 36 horas aulas, organizadas em 05 momentos formativos (módulos).

O principal gênero textual escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa docente é o anúncio publicitário, através do qual serão desenvolvidas diversas habilidades referentes à multimodalidade desses textos e abordados diversos

conteúdos, tais como: processos de formação de palavras (neologismo e estrangeirismos), leitura e interpretação de textos diversos, imperativo, figuras de linguagem, dentre outros. De modo transversal serão contempladas as temáticas da Pluralidade Cultural e do Trabalho e Consumo, pois como evidencia os Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam os temas transversais, busca-se desenvolver uma educação em que as “questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais”. (PCN, 1998, p.25)

Essa proposta se organizará de modo misto, mesclando orientações e momentos presenciais com atividades programadas para serem desenvolvidas por meio da plataforma Classcraft. Essa decisão foi tomada tendo por base uma meta-análise realizada por Robert T. Hays (2015) apresentada por Alves (2015, p.107), a qual versa sobre a efetividade que os games apresentam para a instrução. Nesse estudo, Hays recomenda que o uso de games seja feito de modo balanceado com outras abordagens instrucionais alternativas.

Desse modo, espera-se elaborar uma proposta que contribua para o desenvolvimento das habilidades inerentes à produção de anúncios publicitários e ao uso da língua portuguesa, bem como possibilite a ampliação da criticidade, para que esse estudante consiga atuar conscientemente como cidadão na sociedade.

5.5.1 Escolha da plataforma *Classcraft*

Atualmente, com o *boom* dos *games* digitais e a sua utilização em diversas áreas na sociedade, tem se observado uma ampliação nas discussões sobre o tema, principalmente atrelado aos usos no processo formativo. Associado a isso, o surgimento de profissões atreladas ao mundo dos games, tais como testador de games, *designer* de *games*, programador de *games* e animador de jogos, fazem a referida área cada vez mais ganhar visibilidade. No campo educacional/formativo, as plataformas gamificadas têm se proliferado com distintos recursos e funcionalidades, entre elas, podemos citar *Kahoot*, *Duolingo*, *Wordwall*, *Nearpod*, *Scratch*, dentre outras. Embora a gamificação tenha sido associada a inúmeras plataformas digitais, algumas inclusive de modo mercadológico, é importante

salientar que, independente de computador ou TDIC esta pode ser desenvolvida através de diferentes estímulos e propostas.

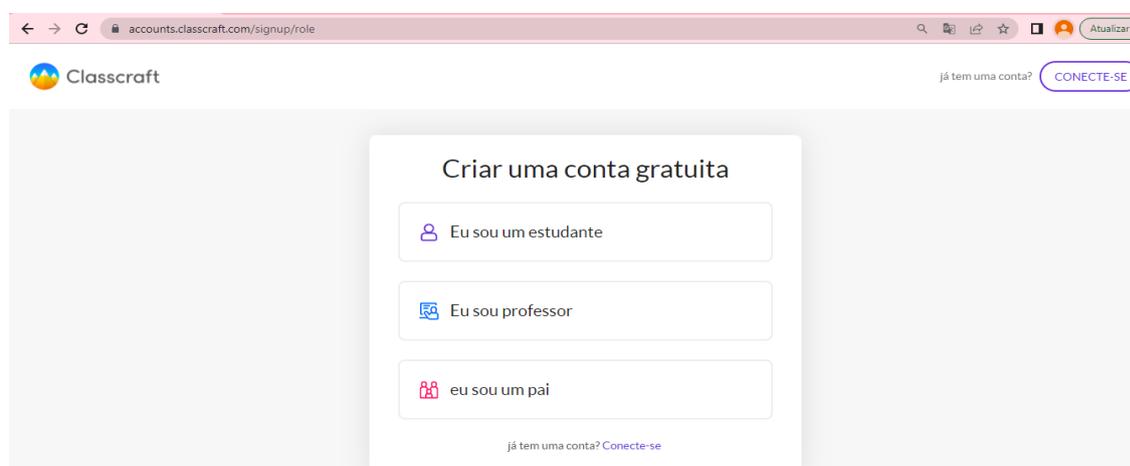
A plataforma elegida para desenvolver esta proposta pedagógica, a *Classcraft*²⁸, apresenta-se como um jogo de *role-play*, que quer dizer jogos de interpretação de papéis. A plataforma funciona de modo online, podendo ser acessada a partir de qualquer dispositivo móvel, tablet, notebook ou computador.

Ao fazer a opção pela utilização da plataforma *Classcraft*, um dos critérios norteadores foi a possibilidade de construir para os estudantes um caminho de estudo personalizado, a partir daquilo que propõe Lévy (1999) ao discutir as novas relações de saber que se estabelecem com a cibercultura, sugerindo um novo estilo de pedagogia que, de acordo com o referido autor, busque favorecer

ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”. (LÉVY, 1999, p.160)

Inicialmente, para utilizar a plataforma *Classcraft* é necessário realizar o primeiro acesso que pode ser feito escolhendo um perfil (estudante, professor e responsável) e, a seguir, basta acessar via *e-mail* ou através de cadastro já existente em outras contas ou plataformas (*facebook*, *apple*, *google*, dentre outras). Esse passo a passo inicial para acesso à plataforma pode ser visualizado conforme as figuras 31 e 32:

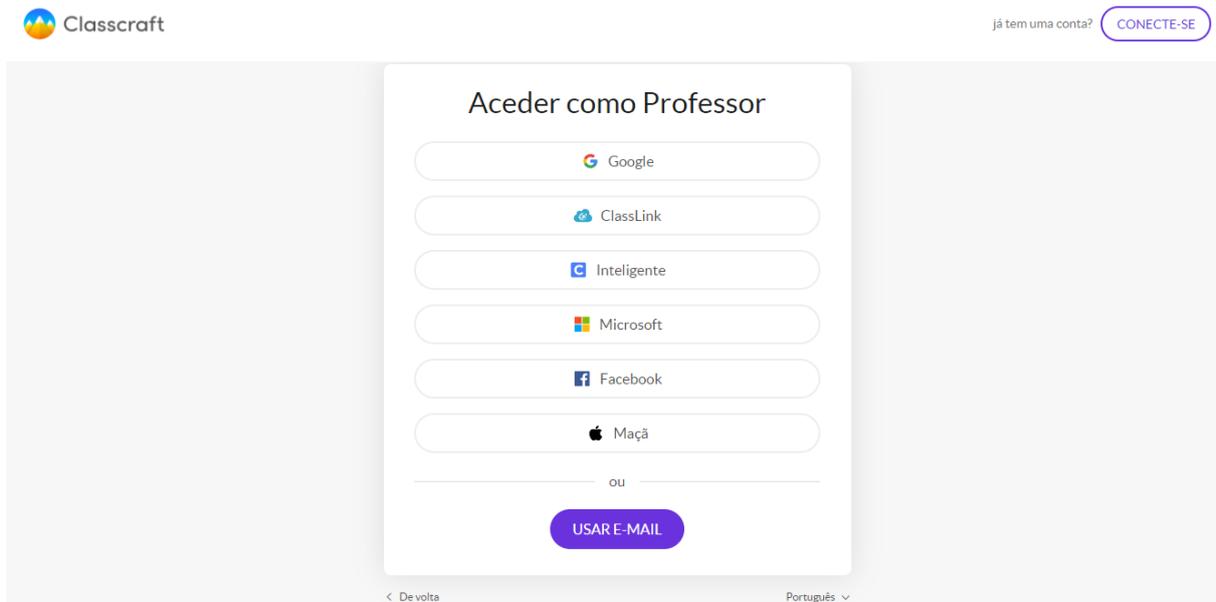
Figura 31 – Escolha do perfil que acessará a plataforma



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt>

²⁸ <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 32 – Formas para acessar a plataforma

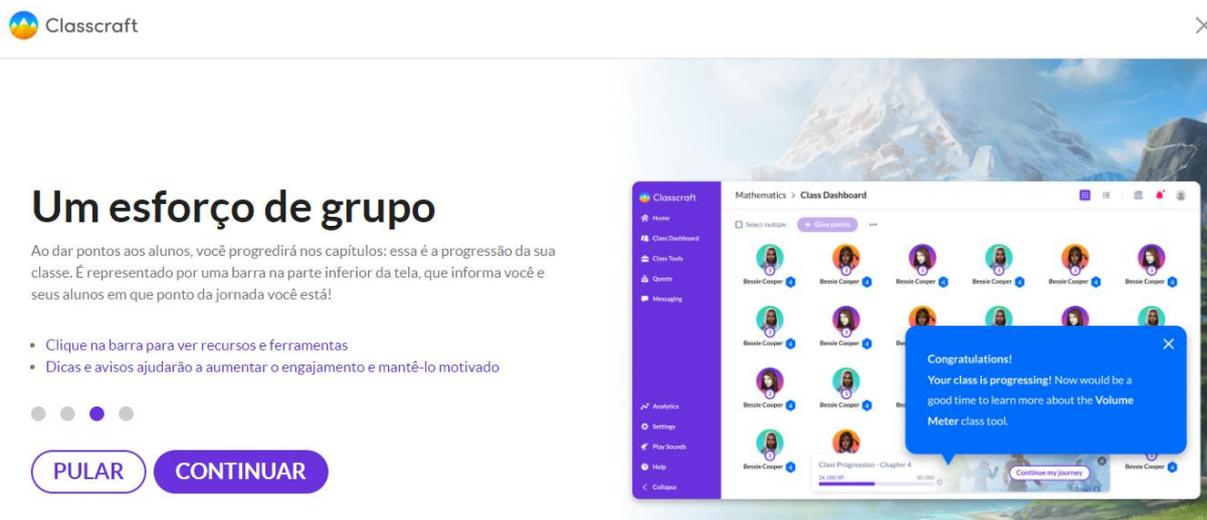


Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Outro aspecto que é importante mencionar de modo introdutório é que, embora ao abrir a plataforma pelo navegador a página se apresente em inglês, é possível solicitar tradução da página para português ao clicar com o botão direito do mouse e solicitar “traduzir para o português”.

Após esse acesso inicial, o professor tem a oportunidade de conhecer um panorama geral da plataforma através de uma explicação sucinta das potencialidades da *Classcraft* (aprendizagem individualizada, colaboração em grupo para o desenvolvimento das atividades, barra de progresso das atividades desenvolvidas e ferramentas disponíveis). Ademais, *Classcraft* apresenta um vídeo introdutório que poderá esclarecer ao professor mais detalhes sobre seu funcionamento e também uma aula demonstrativa para ensinar a manusear os recursos disponíveis no espaço virtual de aprendizagem, como se pode visualizar na figura 33, a seguir, na qual se observam os perfis dos alunos cadastrados em turma fictícia e, ao lado, a barra de tarefas disponíveis para o professor verificar e se informar dos itens que estão a sua disposição.

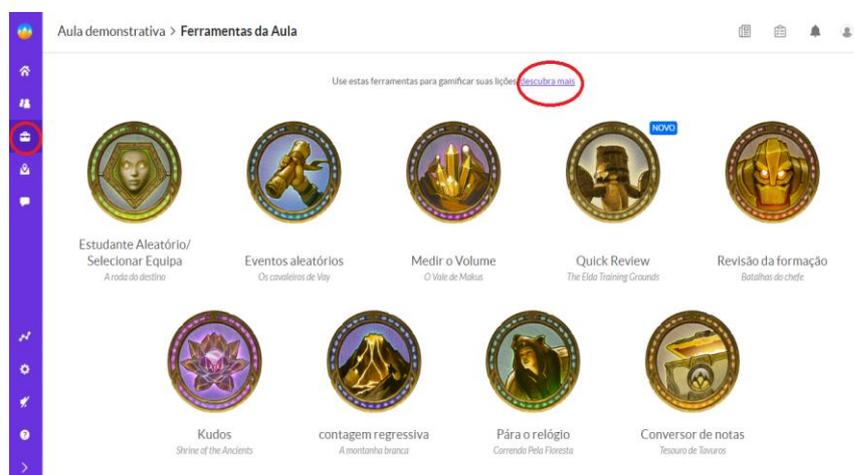
Figura 33 – Etapa da aula demonstrativa



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Ao navegar pela barra de menu lateral, o professor poderá conhecer com maior riqueza de detalhes as “ferramentas da aula” no ícone da maleta, no qual encontrará de modo bastante explicativo uma série de ferramentas que vão colaborar no processo de gamificação das atividades propostas, como é possível verificar na figura 34.

Figura 34 – Ferramentas da aula para colaborar na gamificação



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Para saber a funcionalidade de cada um desses recursos apresentados, o professor poderá clicar no campo “descubra mais” e terá acesso a um rico material

explicativo do funcionamento de cada item disponível. No quadro 05, a seguir, descrevo algumas estratégias para gamificar, presentes na plataforma:

Quadro 05 - Descrição das funcionalidades disponíveis no *menu* Ferramentas da Aula

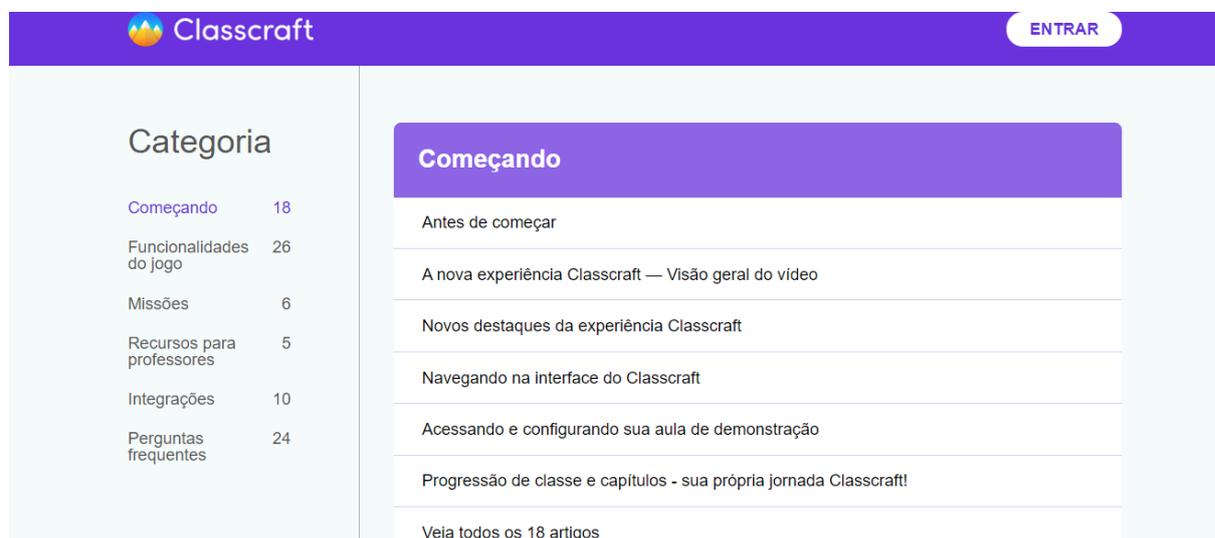
RECURSO	FUNCIONALIDADE
A Roda do Destino	É um seletor aleatório que escolhe alunos ou equipes para responder uma pergunta no momento da aula.
Os Cavaleiros de Vay (Eventos Aleatórios)	Possibilita criar eventos aleatórios durante a aula, trazendo elementos surpresa para quebrar a rotina no momento da aula.
Kudos	Kudos são mensagens (elogios) que podem ser enviadas entre os alunos, promovendo um clima amistoso e promovendo um clima positivo na aula com validação dos esforços, superações e atitudes positivas no contexto da aprendizagem.
Timer	Utilizado para acompanhar o tempo de execução de atividades (testes, questionários ou outros eventos desenvolvidos em classe).
Cronômetro	É um temporizador que pode ser utilizado para tornar os desafios mais divertidos e emocionantes.
Campos de Treinamento de Elda (Revisões Rápidas)	Perguntas rápidas realizadas em voz alta para acompanhar a aprendizagem do aluno com atribuição de pontuação específica.
Boss Battle (Revisões Formativas)	Possibilita criar avaliações formativas ou questionamentos surpresa com respostas curtas ou de múltipla escolha.
Vale Makus (Medidor de Volume)	Uma forma divertida de medir o volume de conversa/ruído na sala para

	momentos em que o silêncio se faz necessário.
Tesouros de Tavuros (Conversor de Notas)	Pontos de recompensa para os alunos por pontuações em tarefas ou exames. Existe até uma integração opcional com o Google Classroom, se você usá-lo.

Fonte: <https://help.classcraft.com/hc/en-us/articles/115005701587>

De modo a contribuir na ampliação do conhecimento do professor sobre o uso da *Classcraft*, ainda nessa página de Ferramentas de Aula, há um *link* (Apoio ao Professor) que direciona para uma série de artigos com explicações sobre as funcionalidades da plataforma, conforme se constata na figura 35.

Figura 35 – Artigos explicativos sobre a plataforma para apoio ao professor

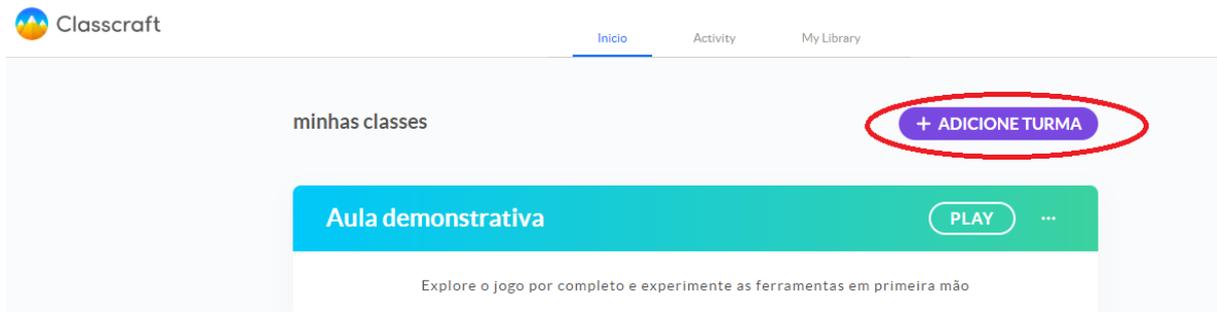


Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Após navegar pela aula demonstrativa e realizar a leitura dos materiais disponíveis na plataforma, o professor já poderá montar sua turma, bastando apenas clicar em “adicionar turma” e fazer as configurações iniciais solicitadas. Essas configurações versam sobre dados de identificação da turma e as habilidades que se espera que os alunos aprimorem através das práticas desenvolvidas com o apoio da *Classcraft*. A partir da seleção feita, a plataforma, inicialmente, fornece

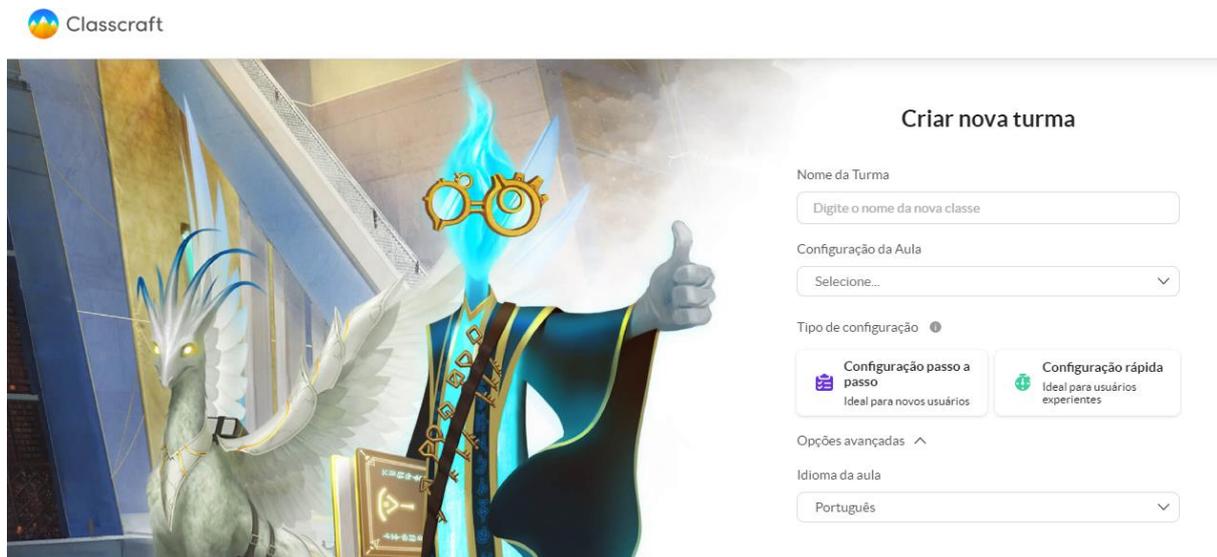
sugestões de ações/práticas com atribuição de pontuações que fomentarão as atitudes desejadas, consoante as figuras 36, 37 e 38.

Figura 36 – Procedimento para começar a criação das turmas



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 37 – Inserção de dados de identificação da turma



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 38 – Seleção de habilidades para desenvolvimento



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

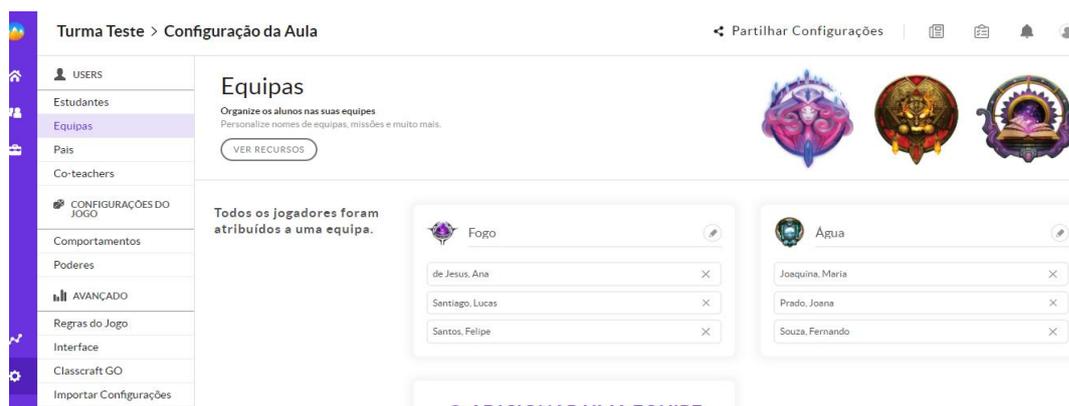
A segunda configuração que deve ser feita logo no início é o cadastro dos alunos. Para que os mesmos utilizem a plataforma não é necessário criarem uma conta. O professor pode fazer esse procedimento de duas maneiras: manualmente ou através do alinhamento com turmas já existentes em outra plataforma com fins educacionais, o *Google Classroom*. Posteriormente, se for viável para a proposta pedagógica a ser desenvolvida, deve-se fazer a distribuição dos alunos em equipes. Nesse momento, é preciso fazer a escolha dos nomes das equipes e a seleção de uma crista (espécie de brasão para identificação do grupo). Essa etapa mencionada pode ser definida pelos alunos da turma e configurada pelo professor. As ações mencionadas podem ser visualizadas nas figuras 39 e 40.

Figura 39 – Processo para adicionar alunos às turmas



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 40 – Procedimento de formação de turmas e escolha da crista



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

É significativo pontuar que a *Classcraft* também fornece material de apoio em PDF para ser disponibilizado aos alunos com seu código de acesso, facilitando o trabalho do professor que não necessitará cadastrar o e-mail de cada aluno individualmente. Com o código em mãos, o aluno poderá acessar e selecionar algumas características do seu personagem, como aparência e plano de fundo que estará presente em sua trajetória, como mostram as figuras 41 e 42.

Figura 41 – Procedimento feito pelo aluno para escolher a aparência



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 42 – Procedimento feito pelo aluno para escolher o pano de fundo

Selecione um plano de fundo - mercado de Verdant Beach

×



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Em seguida, após o professor fazer a ativação da seleção de *avatares*, o próprio docente ou os alunos escolherão seus personagens (Guerreiro, Mago e Sacerdote), os quais possuem poderes (editáveis) e habilidades específicas que estarão disponíveis conforme a escolha dos avatares pelos participantes (ganhar mais tempo para executar uma atividade, deixar de fazer uma tarefa de casa, recuperação de pontos perdidos, ajudar toda equipe, ajudar algum membro específico do grupo etc.), como é possível verificar na figura 43.

Figura 43 - Escolha de avatares na plataforma Classcraft

 Classcraft Criar Clara Cavalcante

escolha seu personagem



Guerreiro
80HP | 30 PA



Mago
30HP | 50 PA



Sacerdote
50HP | 35 PA

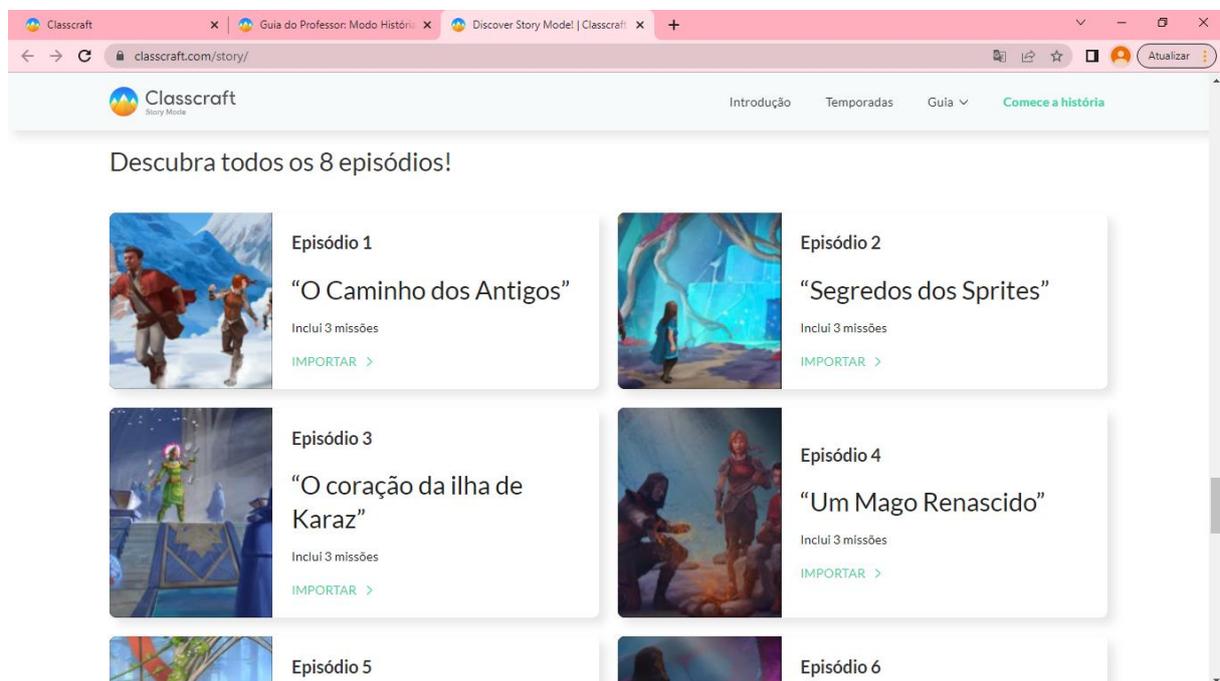


Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Nesse momento, é importante o professor sinalizar aos alunos que em cada equipe deve existir pelo menos um representante de cada classe de personagens, já que eles possuem poderes diferentes e podem se ajudar mutuamente ou ajudar toda a equipe no decorrer da trajetória nas atividades propostas.

As atividades pedagógicas dentro da *Classcraft* são apresentadas aos alunos através das narrativas associadas às missões. A plataforma conta com um banco de narrativas prontas (*Story Mode*) que podem ser aproveitadas pelo professor, bastando apenas adicionar as lições ou o docente pode criar sua própria história e associar as atividades pedagógicas. Os organizadores da *Classcraft* consideram que “a história serve como um gancho motivacional para os alunos, incentivando-os a progredir até o final da aula”. A seguir, na figura 44, há a demonstração de como pode ser explorado esse recurso:

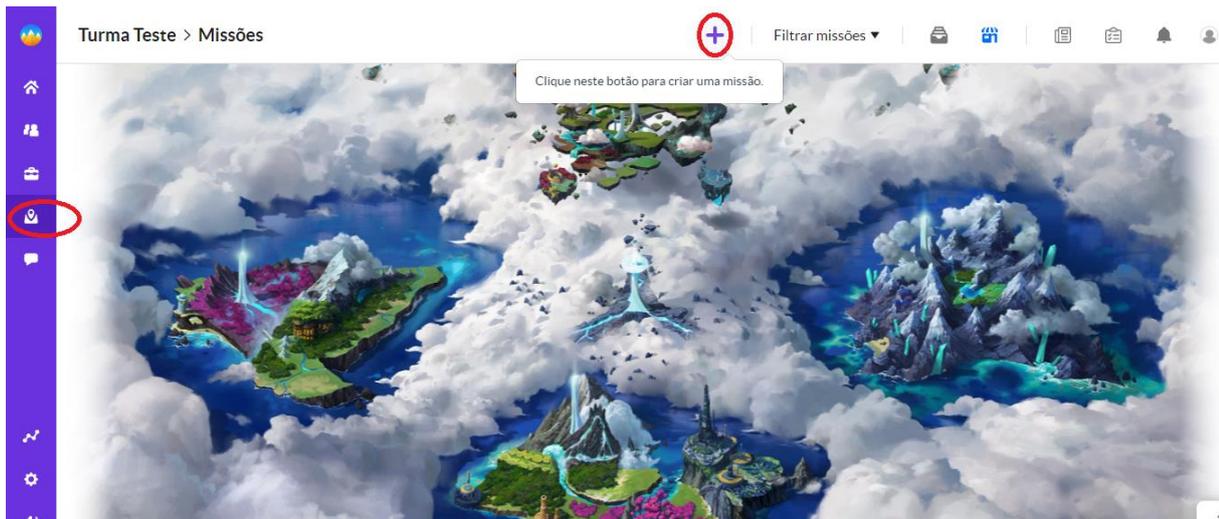
Figura 44 – Narrativas disponíveis para o professor montar suas atividades pedagógicas



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Dando seguimento a esta etapa, o professor deve escolher o local onde deseja inserir a missão e o pano de fundo (cenário) onde se desenvolverá a narrativa e as atividades pedagógicas propostas, além de atribuir um nome para a missão criada, conforme as figuras 45 e 46.

Figura 45 – Escolha do local da missão



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 46 – Escolhendo cenário e nome da missão



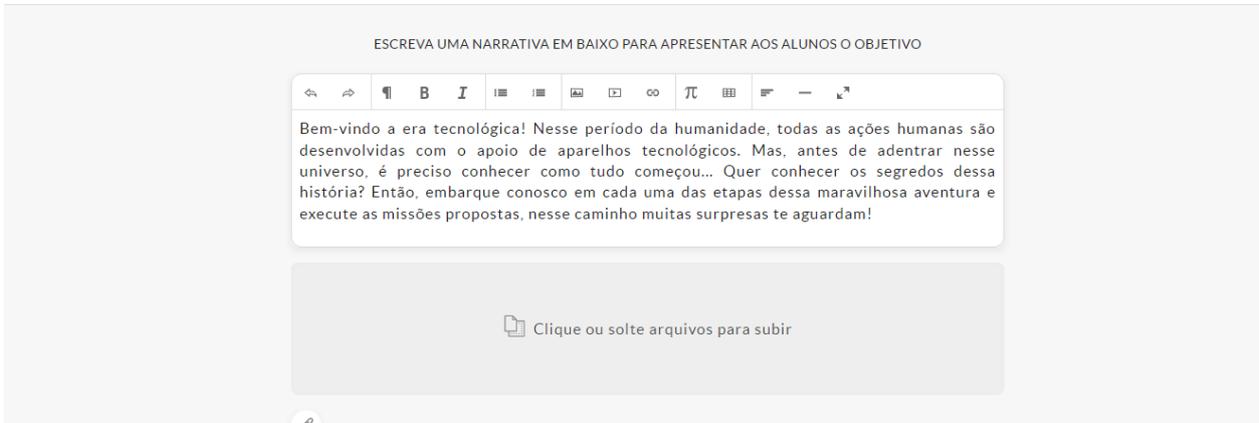
Fonte: <https://www.classcraft.com/pt>

Após esse passo, é hora de colocar a criatividade em ação e começar a criar as tarefas associadas aos elementos disponíveis para incrementar a proposta pedagógica gamificada. Nesse momento, o professor deve pensar nos objetivos a serem alcançados em cada missão planejada para o aluno desenvolver as aprendizagens desejadas. A figura 47 ilustra o início desse processo.

Figura 47 – Processo inicial de criação das missões



Sua introdução da missão



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt>

Nesse momento de criação das lições, o professor conta com alguns recursos para colaborar no planejamento dos exercícios a serem propostos (inserção de imagens, tabelas, vídeos, *links*, formações diferenciadas para o texto, dentre outros). Depois de lançadas, as missões vão sendo alocadas no cenário conforme o desejo do professor, o qual criará um caminho pedagógico para os estudantes desenvolverem as habilidades desejadas para a idade/série. Ademais, conforme demonstra a figura 48, há a possibilidade de criar caminhos alternativos para os alunos que precisam de um aprofundamento ou reforço em algum aspecto do conteúdo que está sendo estudado.

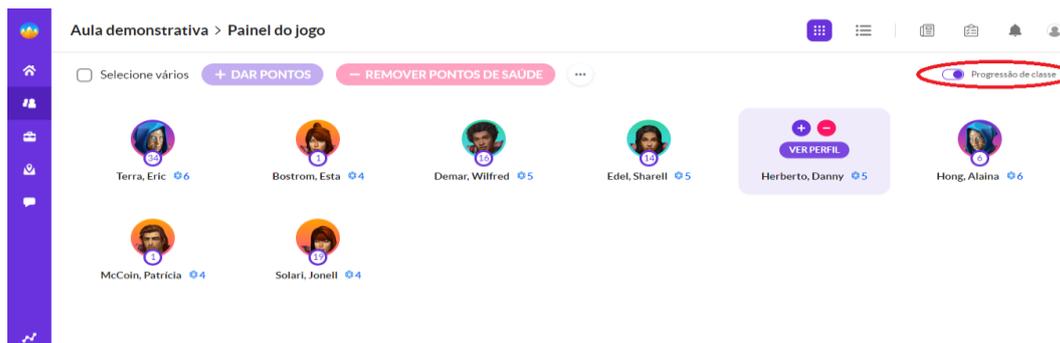
Figura 48 - Aprendizagem personalizada na plataforma Classcraft



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Outro aspecto que demonstra a possibilidade de personalização das aprendizagens é a funcionalidade “Progressão de Classe”, disponível no painel de jogo, a qual permite que o estudante avance para a próxima missão que já estiver liberada pelo professor, se o mesmo tiver desempenho satisfatório na atividade anterior, não necessitando, assim, aguardar toda a turma para desenvolver as atividades ao mesmo tempo. O processo de ativação deve ser feito no botão sinalizado na figura 49.

Figura 49 – Procedimento para acionar a progressão de classe



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Cabe sinalizar também que, no caso das tarefas disponibilizadas através das missões, o aluno tem acesso a todos os critérios (data de entrega, horário, pontuação atribuída, objetivos) que estão envolvidos na ação, do mesmo modo que ocorre nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, consoante a figura 50.

Figura 50 – Apresentação dos critérios das atividades para os alunos



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Ao executar as missões solicitadas e de acordo com a conduta adotada, o estudante pode ganhar ou perder pontos. Isso pode ocorrer através de diferentes ações: realização ou não de atividades, colaboração ou não com um membro específico ou com toda a equipe, demonstração de comportamentos positivos/negativos durante a aula, dentre outras possibilidades. Esses pontos se materializam da seguinte maneira na plataforma: demonstrar comportamentos positivos pode gerar Pontos de Experiência (XP); não cumprir as regras da aula pode fazer o aluno perder Pontos de Saúde (HP); as Peças de Ouro (GP) podem ser atribuídas pelos pais (quando os filhos apresentam um bom comportamento em casa) ou pelos professores quando estes apresentam um bom desempenho; e os Pontos de Ação (AP) podem ser obtidos diariamente e ao utilizar poderes.

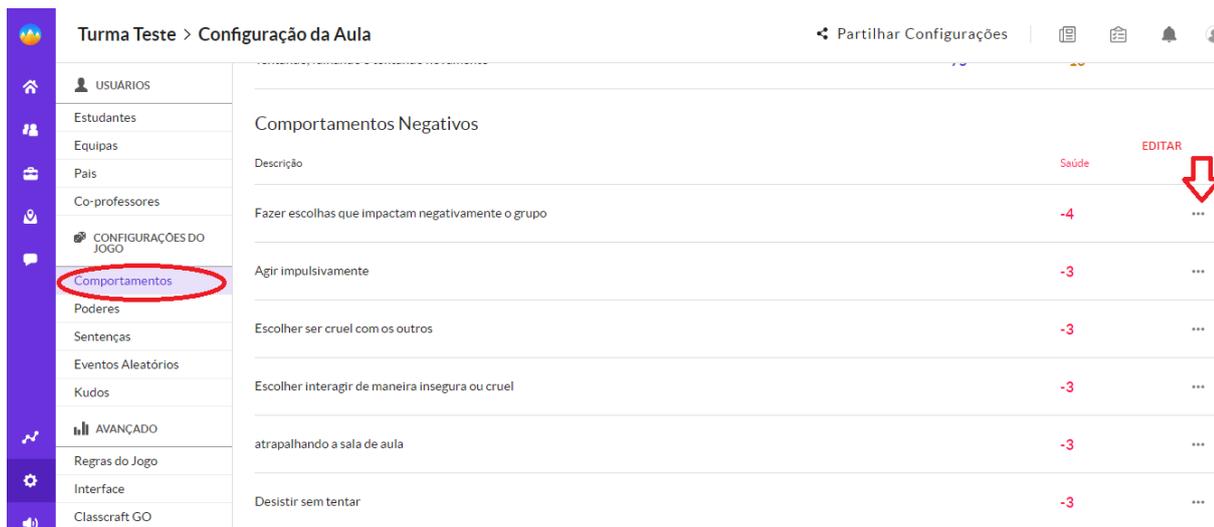
É importante frisar que os comportamentos que serão validados ou reprovados e as regras utilizadas no contexto da plataforma *Classcraft* para o desenvolvimento desta proposta pedagógica serão as mesmas acordadas no início do ano letivo, construídas coletivamente com a turma, as quais levarão em consideração: pontualidade na entrega das atividades propostas, respeito ao professor e demais colegas no processo de interação via plataforma, colaboratividade e participação nas atividades propostas. Demais situações que forem específicas ao uso da plataforma, serão acordadas com o grupo previamente, prevalecendo sempre o diálogo para ajustar as demandas que forem necessárias. A seguir, nas figuras 51 e 52, expõem-se situações que são apresentadas pela plataforma para ganhar ou perder pontos, lembrando que esses critérios podem ser editados pelo professor, a partir dos acordos realizados em sala com a turma.

Figura 51 - Pontuações atribuídas a comportamentos positivos

COMERCIAL	
Estudantes	Algo está faltando? Clique em Adicionar comportamento para criar um novo comportamento positivo ou negativo! Saiba mais sobre comportamentos aqui.
Equipas	Comportamentos positivos
Multi-Aula	Descrição
Pais	XP
Co-professores	Concluindo atividades online
	+150
	Ser positivo e trabalhador
	+150
	Ser respeitoso com os outros online
	+150
	Ajudar outro aluno com seu trabalho
	+125
	Definir um objetivo e trabalhar para ele
	+100
	Aparecer para uma videoaula pontualmente e pronto para aprender
	+100

Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Figura 52 – Pontuações subtraídas em caso de comportamentos negativos

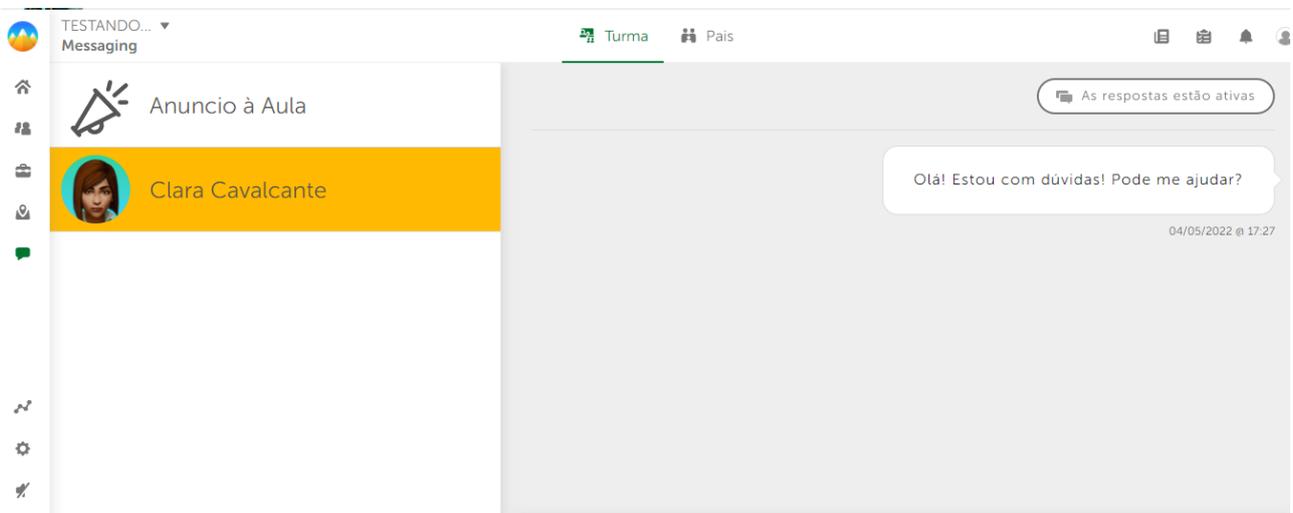


Comportamentos Negativos	Saúde	EDITAR
Descrição		...
Fazer escolhas que impactam negativamente o grupo	-4	...
Agir impulsivamente	-3	...
Escolher ser cruel com os outros	-3	...
Escolher interagir de maneira insegura ou cruel	-3	...
atrapalhando a sala de aula	-3	...
Desistir sem tentar	-3	...

Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Além das funcionalidades já apresentadas, a *Classcraft* possibilita o trabalho de modo colaborativo com a formação de equipes, como já foi mencionado anteriormente, e possibilita também a comunicação entre os envolvidos, podendo haver a troca de mensagens entre o professor, os membros de um determinado grupo ou de modo individualizado, conforme é possível visualizar na figura 53, a seguir.

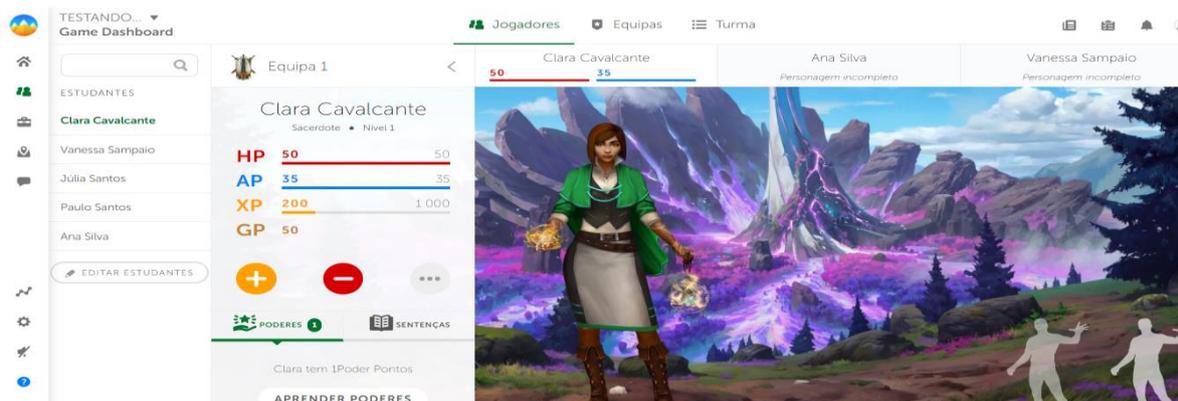
Figura 53 - Recurso de troca de mensagens através da plataforma Classcraft



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

No aspecto avaliação e acompanhamento de resultados, a plataforma disponibiliza um painel que possibilita fazer o acompanhamento de todas as atividades executadas, dificuldades apresentadas nas tarefas sugeridas, individualmente e por equipe. Também é possível que os pais ou responsáveis façam o acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante. Esses aspectos podem ser verificados, consoante as figuras 54 e 55.

Figura 54 - Painel de ferramentas disponíveis para o professor



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt>

Figura 55 - Acompanhamento da aprendizagem pelos pais



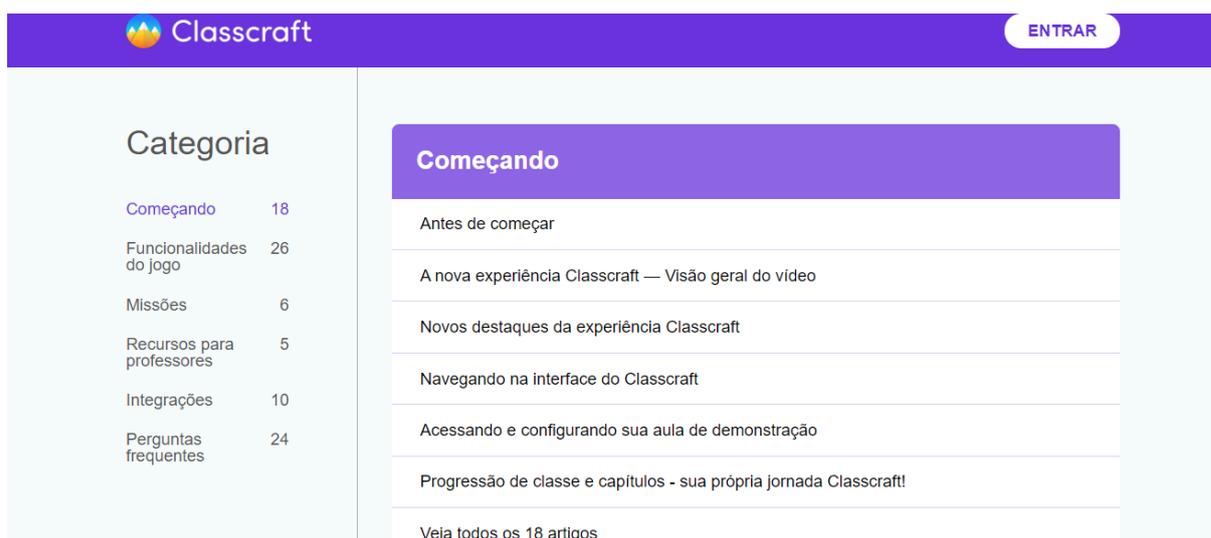
Fonte: <https://www.classcraft.com/pt>

Esses recursos disponibilizados pela plataforma auxiliam os professores no acompanhamento das atividades pedagógicas desempenhadas pelos alunos, apresentando de modo sistematizado os resultados alcançados individualmente, possibilitando ao professor reconduzir as aprendizagens nos tópicos em que forem necessários. Por outro lado, também possibilita aos pais participarem do

desenvolvimento pedagógico de seus filhos através do acompanhamento via plataforma. No entanto, cabe frisar que este recurso não retira a responsabilidade dos pais e/ou responsáveis de comparecerem à escola para fazer o acompanhamento pedagógico de seus filhos, afinal a presença da família ou do responsável é um elemento diferenciador no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, para que seja tratada inúmeras questões que podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes (emocionais, sociais, comportamentais, dentre outras).

É importante também ressaltar que a *Classcraft* apresenta a possibilidade de fazer *links* com outras plataformas, a exemplo do *Google Classroom*, para viabilizar o trabalho do professor, tornando-a versátil, além de seu uso ser bastante intuitivo, fornecendo ao docente vários tutoriais²⁹ em formato de vídeos e pdf's para sua capacitação para uso da plataforma, vide figura 56, além de uma central de tirar dúvidas com a equipe responsável do projeto.

Figura 56 – Tutoriais disponibilizados ao professor



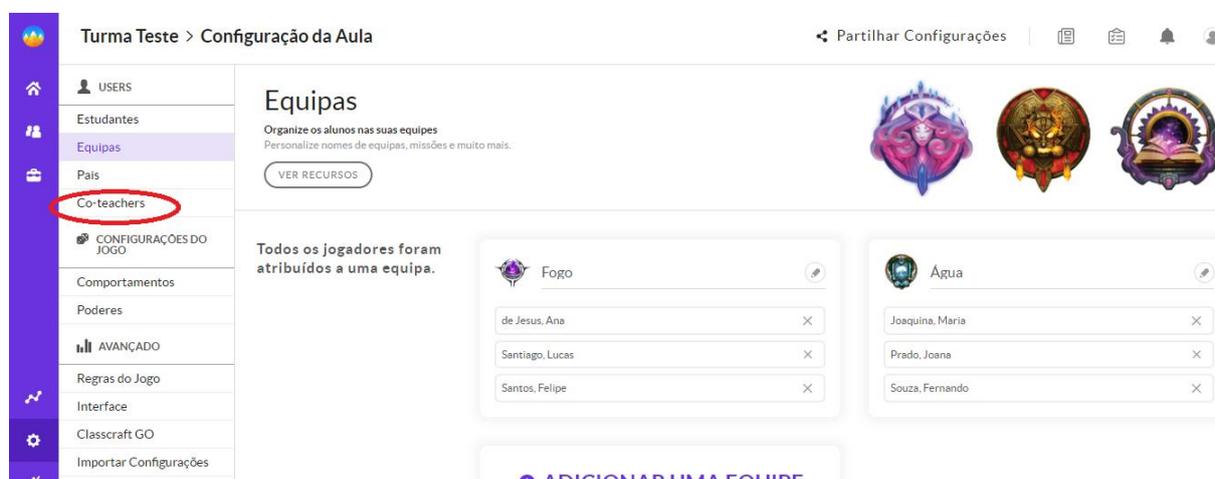
Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Assim como na sala de aula presencial existem projetos em que disciplinas diferentes dialogam e constroem as aprendizagens juntas, no contexto da *Classcraft*

²⁹ Caso o leitor deseje conhecer e se aprofundar nas funcionalidades da Classcraft para uso posterior, basta fazer o cadastro inicial da plataforma e navegar pela aula demonstrativa que terá acesso a todas as funcionalidades e ferramentas apresentadas nesta breve apresentação com uma maior riqueza de detalhes.

há a possibilidade de convidar outros professores para colaborar na proposta desenvolvida através da ferramenta “co-teachers/ co-professor”, disponível no campo configuração da aula, o que contribui para a integração do conhecimento de várias áreas, consoante figura 57.

Figura 57 – Ferramenta “co-teachers”



Fonte: <https://www.classcraft.com/pt/>

Outra ferramenta que colabora com o trabalho pedagógico do professor é o fato de uma vez planificadas e criadas as missões para uma determinada turma, este trabalho pode ser reaproveitado para outras turmas com outros alunos, bastando apenas importar as configurações e as missões criadas e, é claro, adicionar os novos alunos.

Portanto, com base nessas funcionalidades e configurações apresentadas, considero a plataforma *Classcraft*³⁰ um recurso didático bastante favorável tanto para a motivação dos estudantes no seu processo de aprendizagem como para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e sociais.

5.5.2 Escolha do gênero textual anúncio publicitário

Contemporaneamente, há uma diversidade de textos circulando na sociedade. Textos com as mais distintas características, explorando múltiplos

³⁰ É importante sinalizar que, por se tratar de um produto digital, a plataforma passa por atualizações constantes, ou seja, funções apresentadas podem deixar de existir, outras podem ser criadas, e as configurações podem ser alteradas sem aviso prévio.

recursos em sua composição. No caso do anúncio publicitário, embora seja um gênero antigo, suas primeiras aparições aqui no Brasil datam da segunda metade do século XIX. Atualmente, devido à característica multimidiática de nossos tempos, esse gênero tem passado por inúmeras mudanças, assumindo a configuração das multisseioses e multimodalidade.

Esse foi um dos fatores que norteou a escolha deste gênero textual para centralidade dessa proposta pedagógica. O gênero textual em questão permite trilhar um caminho que possibilita desenvolver uma prática alicerçada na pedagogia dos multiletramentos, tal qual propõe o *The New London Group* (NLG). Conforme Kalantzis et al. (2020), essa nova pedagogia proposta pelos membros desse grupo, é fundamentada em dois argumentos principais:

o primeiro estava relacionado à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, devido à multiplicidade de meios de comunicação, em que o texto escrito se integra a imagens e sons, de uma forma nunca antes possível. O segundo argumento tomava como referência a imensa diversidade linguística, cultural e social do mundo atual e a forma como isso vinha se tornando cada vez mais constitutivo da vida social. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.16)

Embora os estudantes lidem com muita frequência com o universo tecnológico, com redes sociais, memes e outros textos que circulam nas mídias, eles apresentam inúmeras dificuldades de construir significações a partir dos recursos não verbais e utilizá-los em suas produções como elemento rico em significado. Esses elementos são bastante utilizados nos anúncios publicitários, os quais possibilitam explorar os recursos além da modalidade verbal. Além disso, outro fator que considerei de relevância para o trabalho com o anúncio publicitário é a possibilidade do exercício da criticidade a partir desse gênero textual, uma vez que inúmeras concepções de discurso implícito e questões ideológicas relacionadas ao universo do consumo estão embutidas nesses textos. Essa perspectiva será desenvolvida através da análise de diferentes textos publicitários e/ou informativos que versem sobre a temática em discussão no momento das aulas, buscando perceber as estratégias que a publicidade emprega para construir o discurso desejado.

Outrossim, é inconcebível um trabalho com a língua que não dialogue com a vida em sociedade. Então, através dos anúncios publicitários será contemplada a questão da transversalidade, através dos seguintes eixos temáticos: Pluralidade

Cultural e Trabalho e Consumo. A transversalidade aqui é compreendida conforme apresentado nos PCN'S (Temas Transversais), segundo esse documento,

a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (PCN, 1998, p. 30)

Os eixos foram escolhidos dada a realidade de indivíduos consumistas e endividados presentes na sociedade brasileira. De acordo com dados de pesquisa realizada em dezembro de 2021 pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), 76,3% das famílias brasileiras relatam estar endividadas. No que concerne à Pluralidade Cultural, espera-se desenvolver o respeito e, conforme apresentam os PCN'S (Temas Transversais), “o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa”. (PCN, 1998, p. 122)

Ademais, como a escola selecionada para o desenvolvimento deste trabalho está localizada no município de Candeias, o qual possui uma vertente comercial muito forte, e os alunos, alguns já no 9º ano, começam a articular pequenas vendas, o que se amplifica quando avançam para o Ensino Médio, pois desejam arrecadar fundos para realização da formatura do 3º ano, acredito ser um gênero de relevância para o público, através do qual os estudantes conseguirão desenvolver anúncios para melhorar a divulgação de seus produtos.

O gênero anúncio publicitário aparece na BNCC no campo jornalístico-midiático, nas habilidades de escrita previstas para o 6º ao 9º ano com o objetivo de compreender as diferentes formas de apresentação do discurso publicitário, os recursos de persuasão e o apelo ao consumo na sociedade contemporânea, bem como dialogar com as questões da cultura digital.

É válido ressaltar que os diferentes gêneros envolvidos nessa esfera midiática podem ser trabalhados nas diferentes séries, abordando conteúdos e habilidades compatíveis com a referida idade/série do estudante.

Portanto, considera-se o anúncio publicitário bastante proveitoso para explorar as práticas situadas de linguagem, o vínculo língua e sociedade, os multiletramentos, além de explorar inúmeros usos linguísticos.

5.5.2.1 Seleção de textos

Os textos escolhidos para compor esta proposta didática, na sua maioria são anúncios publicitários, já que este é o gênero central dessa pesquisa. De modo complementar, serão utilizados outros textos publicitários para fazer comparações, observar semelhanças e diferenças com relação ao gênero principal, além de alguns documentários, tais como “Criança, a Alma do Negócio” e a “História das Coisas”, para fomentar a reflexão acerca de temáticas relacionadas com a publicidade e desenvolver um olhar mais crítico sobre essas questões. Ademais, serão utilizados trechos de textos legais presentes no Código de Defesa do Consumidor para auxiliar na compreensão dos direitos do consumidor, se porventura, este for lesado em alguma compra efetivada.

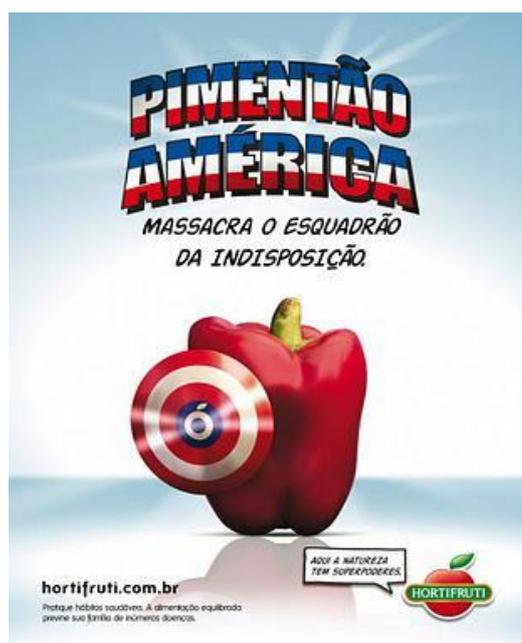
Outrossim, estarão presentes anúncios publicitários que evidenciem os diferentes recursos linguísticos e as multissemioses que são tão frequentes nesse gênero textual, conforme é possível perceber nas figuras 58 e 59.

Figura 58 - Anúncio explorando o recurso das rimas



Fonte: <https://propmark.com.br/artplan-cria-campanha-para-la-frutta-inspirada-nas-girias-do-mundo-digital/>

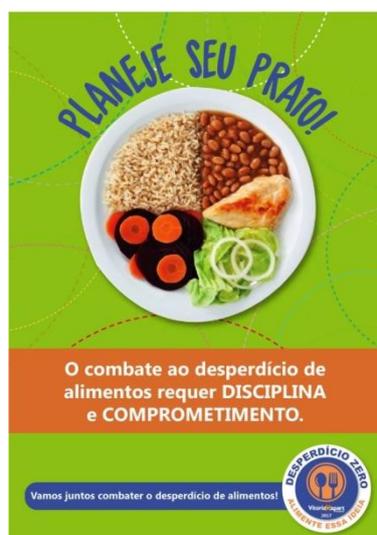
Figura 59 - Anúncio explorando a intertextualidade e aspectos da cultura juvenil



Fonte: <https://www.falandodevarejo.com/2011/10/pimentao-america-na-hortifruti.html>

Além disso, estarão presentes anúncios e textos diversos que abordem as temáticas transversais pertinentes a essa proposta, tais como consumo consciente como se demonstra na figura 60.

Figura 60 - Texto para abordar recursos linguísticos e consumo consciente



Fonte: <https://vitoriaaparthospital.com.br/sustentabilidade/acoes-sustentaveis/>

Ademais, alguns textos escolhidos buscarão dialogar com aspectos da cultura do município de Candeias e/ou das cidades circunvizinhas, já que a escola

possui alunos dessas cidades e o município de Candeias apresenta como uma de suas principais atividades econômicas o comércio. Além disso, haverá também um diálogo com alguns textos publicitários produzidos no contexto escolar para divulgação de eventos escolares com o objetivo de promover atividades pedagógicas internas (formatura, eventos solidários, *talk show*, dentre outros), sendo estes também motivadores que justificam a escolha deste gênero textual para esta proposta pedagógica. Esses aspectos podem ser ilustrados nas figuras 61 e 62:

Figura 61 - Texto Publicitário de divulgação de atividade pedagógica desenvolvida na escola



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CjtW4jOvMLC/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Figura 62 - Texto publicitário de divulgação de evento local



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CdqYJM6rAq8/?igshid=MTg0ZDhmNDA=>

Desse modo, a seleção desses textos buscará entrelaçar os aspectos identitários, a cultura juvenil, as vivências e experiências que os estudantes trazem do seu cotidiano, dialogando com os recursos linguísticos e as semioses necessárias para desenvolver uma prática pedagógica que seja significativa e que colabore com a ampliação das habilidades do discente e sua criticidade diante da vida social.

5.5.3 O caderno pedagógico³¹

O caderno pedagógico desenvolvido a partir desta pesquisa é intitulado “Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica”³² e objetiva auxiliar os estudantes na compreensão e articulação dos diferentes recursos linguísticos e das múltiplas semioses na construção de sentidos para produzir anúncios publicitários.

Ademais, este material didático apresenta os seguintes objetivos específicos: i) analisar os usos linguísticos presentes no gênero textual anúncio publicitário; ii) compreender os múltiplos sentidos construídos no texto a partir da relação entre os diferentes tipos de linguagem; iii) perceber as especificidades de diferentes semioses (imagem, linguagem verbal – oral e escrita –, gestos, espacialidade) na construção do sentido do texto; iv) utilizar as diferentes semioses na construção do sentido do texto; v) compreender os mecanismos utilizados pela publicidade para influenciar os hábitos de consumo e vi) contribuir na formação de cidadãos conscientes ao reconhecer os impactos sociais, econômicos e ambientais do consumo exacerbado.

A escolha do anúncio publicitário como gênero principal para organização deste material, dentre outros fatores, justifica-se pelo fato de este tipo de texto circular amplamente na sociedade nos diferentes meios de comunicação, tanto em versão impressa quanto digital. Dado o seu caráter persuasivo, influencia bastante na formação identitária e nos hábitos de consumo do público jovem. Compreender como funcionam os mecanismos de produção desse tipo de texto pode contribuir

³¹ Neste tópico serão apresentados, de modo sucinto, alguns elementos da proposta pedagógica desenvolvida. Todo o detalhamento da oficina se encontra disponível no caderno pedagógico.

³² Este trabalho tem como foco o gênero textual anúncio publicitário, mas serão trabalhados outros gêneros do campo publicitário para fazer comparações, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os textos que são produzidos na esfera midiático/publicitária.

para a formação crítica do aluno e ampliar suas possibilidades de leitura ao reconhecer estratégias de construção de sentido, atuando de modo mais consciente na sociedade. Além disso, foi escolhida a gamificação, através da plataforma *Classcraft*, dado o interesse desses jovens pelos *games* e por ser uma estratégia que apresenta diversos recursos positivos para o processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura, o caderno pedagógico apresenta as seguintes partes constituintes: i) apresentação; ii) pra começo de conversa; iii) orientações metodológicas sobre as atividades que serão desenvolvidas e sobre a plataforma *Classcraft*; iv) considerações sobre avaliação; v) módulos constituintes; vi) referências que embasaram a sua produção; vii) anexos e apêndices com atividades, textos publicitários, textos informativos e slides com material expositivo para as aulas.

Com relação aos módulos constituintes, estes estão organizados de modo a explorar os diferentes os diferentes recursos, linguísticos e semióticos, que se fazem presentes na produção do anúncio publicitário, obedecendo a seguinte disposição: i) Módulo I – *Start the game*; ii) Módulo II – Escolhas e consumo; iii) Módulo III – Para além do verbal: encantos do consumo; iv) Módulo IV – É imperativo comprar x consumo consciente e v) Módulo V - Produzindo anúncios publicitários com um novo olhar.

Espera-se, por meio deste produto pedagógico, contribuir para a democratização do conhecimento com uma proposta pedagógica que forneça as bases para um trabalho com produção de texto centrado na multimodalidade, além de ser atrativa para os jovens, pois dialoga com elementos da sua cultura, buscando promover uma aprendizagem significativa para esses sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita deste memorial formativo, eu não tinha dimensão da potência da escrita de si (CARMAGNANI, 2010) aliada à reflexão teórica como elemento catalisador do processo formativo. Ao refletir sobre as experiências dos meus letramentos e o modo como estes foram me constituindo como sujeito, pude perceber as implicações que estas vivências tiveram no meu processo formativo e prática pedagógica. Desse modo, os primeiros capítulos deste memorial foram profícuos para, nessa viagem chamada mestrado, lançar esse novo olhar (PROUST, 1994) sobre as paisagens já vividas, mas, desta vez, com novos olhos, já que foram captadas com a lupa do conhecimento científico.

Ainda nesse processo da escrita de si, com a proposta da produção do trabalho final no formato do gênero textual memorial, surgiram as primeiras dificuldades, pois, possuindo uma base formativa que a todo tempo privilegiou a escrita impessoal e a objetividade para se fazer ciência e pesquisa, passei por um processo árduo de aceitação do novo modelo de escrita, o qual transitou entre o estranhamento, a resistência e o afeiçoamento, que foi se desenhando entre os atos de lembrar, escrever e reescrever. Esse foi um dos primeiros entraves enfrentados, pois conseguir entrelaçar teoria, prática e vivências não foi tarefa fácil, no entanto, reconheço essa *práxis* como um dos elementos diferenciais e propulsores do PROFLETRAS, já que percebi a produção de pesquisa a partir da vida e para a vida, gerando um movimento constante de (trans)formação na vida e na prática pedagógica do docente.

Com o percurso dos semestres e com as propostas dos componentes curriculares ofertados, esse novo modo de produzir ciência foi ganhando espaço e se materializando nas minhas produções, pois a todo momento era solicitado o exercício de refletir os pressupostos teóricos estudados à luz dos meus letramentos escolares, familiares, das práticas pedagógicas a que fui submetida, da prática pedagógica por mim executada. É importante frisar também que o itinerário acadêmico foi possibilitando a maturação de ideias, a atualização e reformulação de pressupostos teóricos em discussão nas universidades e que precisam adentrar a sala de aula da educação básica através de professores com novo perfil e nova mentalidade, executando práticas pedagógicas renovadas. Esse processo ocorreu durante todo processo formativo em diversos momentos: nas discussões teóricas

nas aulas, na partilha das experiências docentes das colegas de turma; nas inúmeras trocas colaborativas com indicações de leituras, cursos e participação em seminários de pesquisa.

É relevante pontuar que os aportes oriundos das orientações permitiram a construção de um projeto delineador bem estruturado que foi fundamental para execução da escrita do memorial formativo, possibilitando definir com objetividade os tópicos abordados neste trabalho. É inegável também as contribuições que ocorreram no momento da qualificação com as sugestões dos professores da banca, os quais confirmaram a necessidade de aprofundamento de alguns tópicos no trabalho, algo que já havia sido sinalizado em encontros de orientação, além de sugerir a inserção de algumas categorias teóricas como currículo web, currículo universitário e cultura digital no memorial, as quais contribuíram para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.

Outrossim, as incertezas do período pandêmico também se configuraram como obstáculo para a concretização de uma das etapas do mestrado profissional: a intervenção na realidade escolar. Da mesma maneira, algumas indefinições acerca da disponibilidade da internet no contexto escolar, no período da mudança de gestão, inviabilizaram a execução da proposta em tempo hábil, colaborando para a decisão de dar seguimento ao trabalho de mestrado de modo propositivo, conforme sugere a Resolução nº 003/2021 do PROFLETRAS, a qual possibilita aos integrantes da Turma 07 a não aplicação da proposta elaborada.

Com relação ao objetivo geral deste trabalho, o qual estava centrado em propor atividades pedagógicas gamificadas para trabalhar com o gênero textual anúncio publicitário, contribuindo para o desenvolvimento das práticas de produção textual em turmas do 9º ano do ensino fundamental da educação básica, acredito que foi concretizado devido à execução criteriosa das etapas preliminares da pesquisa, a saber: análise da realidade escolar, dos documentos escolares e do livro didático utilizado no 9º ano, bem como pela busca incessante de referenciais teóricos que pudessem subsidiar a pesquisa. A concretização dessas fases permitiu desenhar uma proposta pedagógica que fosse adequada à realidade do CPM-Candeias.

A análise do Plano Político Pedagógico da escola permitiu evidenciar as lacunas existentes com relação à compreensão e potencialidade dos usos das TDIC em contexto pedagógico, bem como a carência de direcionamentos sobre a

multimodalidade para executar o trabalho no campo das linguagens. Já a análise mais detalhada do livro didático de português utilizado pelo 9º ano à luz das categorias teóricas abordadas neste trabalho - multimodalidade, jogos e uso das TDIC - evidenciou a superficialidade com que esses temas são tratados e a urgência de elaboração de materiais pedagógicos que abordem de modo satisfatório esses aspectos, de modo a possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas e em consonância com a realidade do estudante e as necessidades de comunicação na contemporaneidade.

O processo de verificação dos usos das TDIC no contexto da unidade escolar de atuação, o CPM- Candeias, permitiu perceber que, embora muitos avanços já tenham ocorrido com relação ao processo de implementação de um trabalho pedagógico alicerçado na cultura digital, ainda há muito a ser planejado e executado para que ocorra um trabalho efetivo com as TDIC, possibilitando, acima de tudo, uma mudança de mentalidade na construção de propostas pedagógicas com esta finalidade. A proposição executada através deste trabalho é apenas um *start* para efetivar práticas de ensino alinhadas com a cultura digital e com as vivências dos alunos.

A respeito da construção do caderno pedagógico, é preciso pontuar que encontrei algumas dificuldades no momento de elaborar a oficina. Era necessário transpor a informação técnica sobre multimodalidade adquirida com a leitura dos textos do referencial teórico para o material pedagógico a ser trabalhado com alunos da educação básica. Isso demonstra o quanto meu olhar - e o de muitos outros professores - estava acostumado a desenvolver propostas pedagógicas centradas no recurso verbal. Essa constatação reforça a importância de se ter professores pesquisadores no contexto da educação básica e evidencia uma real necessidade de mudanças no currículo escolar e, acima de tudo, no campo de formação docente, objetivando capacitar os professores para lidar com esta questão tão urgente em tempos em que vivemos em um mundo visual e altamente imerso nas mídias digitais.

Além disso, convém elucidar que inúmeras foram as contribuições para mim enquanto professora pesquisadora, para a instituição em que trabalho, o CPM-Francisco Pedro de Oliveira, e, sobretudo, para os estudantes.

Enquanto docente, durante o mestrado, pude recobrar a importância da formação continuada para o exercício da docência, pois esse ato de

(trans)form(ação) coloca o professor em processo de movimento (CARMAGNANI, 2010), possibilitando renovar sua prática docente e oportunizar ao estudante, através da sua aula, o acesso a um currículo atualizado e que está em diálogo com as vivências em sociedade, oportunizando a prática de letramentos significativos para sua prática cidadã. Ademais, o curso de mestrado reacendeu também a professora pesquisadora que habita em mim, ao perceber que a minha prática docente pode se converter em um ato de pesquisa.

Com relação à instituição na qual trabalho, já pude me colocar à disposição em momentos formativos (jornadas pedagógicas) para depositar as sementes do que foi aprendido, lançando um novo olhar para o fazer pedagógico e alertando para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas por nós professores, tentando alinhar a aprendizagem com o contexto da cultura digital e pensando a gamificação como uma das metodologias possíveis para que o currículo que é ofertado aos estudantes esteja em consonância com suas vivências e em diálogo com as novas configurações de aprendizagem para contemporaneidade.

No que diz respeito aos discentes, como uma professora mais atenta às necessidades e ao perfil do estudante, mesmo não fazendo a intervenção, vem sendo possível no dia a dia da sala de aula a busca constante por desenvolver atividades para propiciar uma aprendizagem que seja mais significativa e em conformidade com a realidade do aluno, proporcionando o exercício de práticas de letramento que estejam em consonância com uma geração que faz questão de ser participativa de seu processo de aprendizagem.

Ademais, o produto final da proposta idealizada neste trabalho (o caderno pedagógico) é essa semente que foi lançada para repensar o currículo que é ofertado pela escola, bem como a estrutura e os conteúdos dos livros didáticos. Acredito que com este material seja possível pensar novas formas de trabalhar em sala de aula, priorizando a cultura digital e o trabalho da produção textual com ênfase na multimodalidade dos textos. Além disso, esta mesma proposta didática abre espaço para quebrar as hierarquias existentes em sala de aula e enxergá-la como um espaço mais colaborativo para construção do conhecimento, sendo a gamificação essa possibilidade metodológica para colaborar na desconstrução de práticas tradicionalistas enraizadas na educação.

Por fim, nessas linhas inconclusas, reconheço-me caminhante nesse processo de mediação do conhecimento e democratização do saber, certa de que

ainda há muito a aprender, a fazer e a colaborar para que a educação pública seja ofertada com qualidade, possibilitando ao estudante o exercício pleno da cidadania através da leitura e produção de textos multimodais.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. **Panorama do uso de Internet e tecnologias pela comunidade escolar brasileira**. Disponível: <https://www.nic.br/noticia/namidia/panorama-do-uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira/>. Acesso em: 28 novembro de 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em aberto**, v. 21, n. 79, 2009.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. 2ed.rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Lynn. Nativos digitais: games, comunidades e aprendizagens. **Tecnologia Educacional e Aprendizagem**: o uso dos recursos digitais. São Paulo: Livro Pronto, 2007, p. 233-251.

ALVES, Lynn et al. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 117-139.

ALVES, Lynn. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. Educação, Formação & Tecnologias, v. 1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008.

BAHIA. **Decreto n. 21.295**, de 02 de abril de 2022. Dispõe sobre liberação de uso de máscaras em locais abertos. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-21295-de-02-de-abril-de-2022>. Acesso 05 abril de 2022.

BAHIA. **Decreto n. 21.310**, de 11 de abril de 2022. Dispõe sobre liberação de uso de máscaras em locais fechados e outras deliberações. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-21310-de-11-de-abril-de-2022>. Acesso 08 de maio 2022.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; FUSARO, Márcia. Signos Tecnológicos Educacionais, entrevista com a professora Lucia Santaella. **Dialogia**, n. 27, p. 15-23, 2017.

BERRÍO-ZAPATA, Cristian; RODRIGUES, Andreia Cristina da Paixão; GOMES, Layane Rayssa Gaia. **Plataformas, Plataformização e Ecossistemas de Software nas bases de dados acadêmicas**: aspectos conceituais. ISKO Brasil, v. 6, 2019; 361-371, v. 24, n. 2, p. 371-361, 2019.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Português.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Temas Transversais.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Constituição (2017). **Lei Nº 13.415/2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Inep. **Ideb resultados e metas. 2020.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=638587>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias.** Pimenta Cultural, 2016.

CARMAGNANI, Ana Maria G. A escrita como recusa da imobilidade: o autor e a política da criação de si. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Escri(tu)ra de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p.67-76.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). Multiliteracies. **Literacy learning and the design of social futures.** Londres: Routledge, 2000.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 37-53.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; DA SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’.** [Entrevista concedida a] Juliana Domingos de Lima. Nexo Jornal. Disponível em: <https://www.nexo-jornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo--%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso: 30 janeiro de 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003, p.125-153.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

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

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 2ed. São Paulo, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34., 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAIA, Gabriel; GOMES, Lucas. **Endividamento no Brasil cresceu em 2021 e bateu recorde**. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2022/02/01/Endividamento-no-Brasil-cresceu-em-2021-e-bateu-recorde>. Acesso: 17 abril de 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. 2 ed. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-43

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.9-27.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. **Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19**. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8309. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 28 nov. 2022.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p.141-172.

NUNES, Isabela. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020, p.10-24

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens**: Língua Portuguesa, 9º ano. 5ed. São Paulo: IBEP, 2018.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.) **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PEREIRA, J. N.. A textualização multimodal do texto didático: implicações teórico-metodológicas. In: Simone Bueno Borges da Silva; Julio Neves Pereira. (Org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático**: desafios e perspectivas. 01ed.Campinas, SP: Pontes, 2018.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira**. Candeias: CPMFPO, 2019.

PROFLETRAS NACIONAL. Conselho Gestor. **Resolução nº 003/2021, de 31 de março de 2021**. Dispõe sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Natal: Conselho Gestor, 2021. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/446296684/2021#.Yoj1d6jMK00> Acesso em: 04 abril 2022.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**: A prisioneira. Tradução de Manuel Bandeira. 11. ed. São Paulo: Globo, 1994. (V.5).

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, 15 maio de 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na informação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p.65-89.

ROJO, Roxane. (Org.) **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SALES, Mary Valda Souza. As tecnologias no contexto educativo: perspectivas de inovação e de transformação. **Tecnologias e Educação a Distância: os desafios para a formação**. Salvador: Eduneb, p. 79-102, 2018.

SANTAELLA, Lucia. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. **Signo y pensamiento**, v. 31, n. 60, p. 30-43, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. **A exposição oral**. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 183-211.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular**. 2009.171 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2009.

SILVA, Simone Bueno Borges da. A dimensão política na formação de professores de língua portuguesa. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; Assumpção, Simone Souza de (Org.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019, p.177-197.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019, p.189-204.

SOUZA, Ana Lúcia Silva Souza; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; Assumpção, Simone Souza de (Org.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019, p.159-176.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DANIELE PINTO DOS SANTOS DE JESUS

*Gamificar: uma proposta de ensino do gênero
textual anúncio publicitário na educação básica*

CADERNO PEDAGÓGICO



Salvador
2023

de Jesus, Daniele Pinto dos Santos
Gamificar: uma proposta de ensino do gênero
textual anúncio publicitário na educação básica:
Caderno Pedagógico / Daniele Pinto dos Santos de
Jesus. -- Salvador, 2023.
130 f. : il

Orientadora: Dr^a Fernanda Maria Almeida dos
Santos.
Caderno Pedagógico (Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS)) -- Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia, 2023.

1. Gamificação. 2. Multiletramentos. 3. Produção de
Texto. 4. Tecnologias Educacionais. 5. Língua
Portuguesa e Ensino. I. Almeida dos Santos, Dr^a
Fernanda Maria. II. Título.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Panorama geral das missões na plataforma Classcraft.....	20
Figura 02 - Narrativa Gamificada Inicial	28
Figura 03 - Narrativa do Desafio 1 (Módulo 1).....	28
Figura 04 - Atividade Desvendando o Mistério	29
Figura 05 - Anagrama elaborado no Wordwall	29
Figura 06 - Narrativa do Desafio 2 (Módulo 1).....	30
Figura 07 - Tarefa Bagagem Necessária (Caça-Palavras)	30
Figura 08 - Caça-Palavras elaborado no Liveworksheets	31
Figura 09 - Narrativa do Desafio Intermediário 01	32
Figura 10 - Tarefa para Fortalecer a Bagagem Individual	32
Figura 11 - Nuvem de Palavras elaborado com Mentimeter.....	33
Figura 12 - Narrativa do Desafio Final (Módulo 1)	34
Figura 13 - Tarefa Final no Google Classroom (Módulo 1).....	35
Figura 14 - Mensagem Final Missão Start the Game	37
Figura 15 - Panorama Geral do Módulo 1 (Start the Game)	38
Figura 16 - Narrativa inicial da missão Império das Seduções (Módulo II)	41
Figura 17 - Narrativa Desafio 1 (Módulo 2)	42
Figura 18 - Tarefa para adquirir a armação dos óculos dos sentidos	42
Figura 19 - Enquete desenvolvida com Mentimeter	43
Figura 20 - Narrativa Desafio 2 (Módulo 2)	44
Figura 21 - Tarefa Terra dos Encantos.....	44
Figura 22 - Kahoot Conhecendo a si mesmo	45
Figura 23 - Narrativa Desafio 3 (Módulo 2)	48
Figura 24 - Tarefa Escapando das armadilhas.....	49
Figura 25 - Caça-palavras desenvolvido com Liveworksheets	50
Figura 26 - Narrativa do desafio final da missão Império das Seduções (Módulo 2)	51
Figura 27 - Tarefa Duelo das Seduções.....	51
Figura 28 - Mensagem final da Missão Império das Seduções	54
Figura 29 - Panorama Geral do Módulo 2 (Império das Seduções)	56
Figura 30 - Narrativa inicial da missão Vale dos Encantos (Módulo 3)	60
Figura 31 - Narrativa do Desafio 1 (Módulo3).....	60

Figura 32 - Tarefa - Qualquer semelhança não é mera coincidência!	61
Figura 33 - Kahoot – Qualquer semelhança não é mera coincidência!.....	61
Figura 34 - Narrativa do desafio 2 (Módulo 3)	63
Figura 35 - Tarefa Apurando o olhar	64
Figura 36 - Mural colaborativo elaborado com o Padlet	64
Figura 37 - Narrativa do desafio 3 (Módulo 3)	66
Figura 38 - Tarefa Colorindo os sentidos	67
Figura 40 - Tarefa Coautoria de projetos.....	69
Figura 41 - Narrativa do desafio 5 (Módulo 3)	70
Figura 42 - Tarefa – Ajustes do percurso	71
Figura 43 - Mensagem final da missão Vale dos Encantos	72
Figura 44 - Panorama Geral do Módulo 3 (Vale dos Encantos)	73
Figura 45 - Narrativa inicial da missão Mar de Recursos (Módulo 4).....	76
Figura 46 - Narrativa do desafio 1 (Módulo 4)	77
Figura 47 - Tarefa Além do óbvio	77
Figura 48 - Nuvem de palavras elaborada com Mentimeter	78
Figura 49 - Narrativa do Desafio 2 (Módulo 4).....	79
Figura 50 - Tarefa segredos revelados 1.....	80
Figura 51 - Tarefa da Combinação de Cartas elaborado com o Wordwall.....	80
Figura 52 - Narrativa do desafio 3 (Módulo 4)	81
Figura 53 - Tarefa segredos revelados 2.....	81
Figura 54 - Tarefa elaborada com o kahoot	82
Figura 55 - Tarefa whack-a-mole elaborada com o apoio do Wordwall	83
Figura 56 - Narrativa do desafio 4 (Módulo 4)	84
Figura 57 - Tarefa Escalada da proteção	84
Figura 58 - Mensagem final da missão Mar de Recursos (Módulo 4).....	88
Figura 59 - Panorama Geral do Módulo 4 (Mar de recursos)	89
Figura 60 - Narrativa inicial da missão Monte dos Frutos Produzidos (Módulo 5) ..	92
Figura 61 - Narrativa do desafio 1 (Módulo 5)	93
Figura 62 - Tarefa Plantando conhecimento!.....	93
Figura 63 - Narrativa do desafio 2 (Módulo 5)	95
Figura 64 - Tarefa Apreciação da jornada	95
Figura 65 - Mural colaborativo desenvolvido com o Padlet.....	96

Figura 66 - Mensagem final da missão Monte dos Frutos Produzidos (Módulo 5).. 97

Figura 67 - Panorama geral do Módulo 5 (Monte dos Frutos Produzidos)..... 99

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Panorama geral da oficina com o detalhamento dos módulos didáticos	17
Quadro 02 - Resumo dos instrumentos avaliativos e respectivos critérios	23
Quadro 03 - Barema com critérios para análise dos anúncios publicitários produzidos pelos alunos	36
Quadro 04 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo I (Start the game)	39
Quadro 05 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo II (Escolhas e Consumo)	57
Quadro 06 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo III (Para além do verbal: encantos do consumo).....	74
Quadro 07 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo IV (É imperativo comprar x consumo consciente)	90
Quadro 08 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo V (Produzindo anúncios com um novo olhar)	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

XP - Pontos de Experiência

HP - Pontos de Saúde

GP - Peças de Ouro

AP - Pontos de Ação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 PRA COMEÇO DE CONVERSA	12
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	16
2.1 Sobre o caderno pedagógico	16
2.2 Sobre a Classcraft	20
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO	22
MÓDULO I - START THE GAME	26
MÓDULO II – ESCOLHAS E CONSUMO	40
MÓDULO III – PARA ALÉM DO VERBAL: ENCANTOS DO CONSUMO	58
MÓDULO IV - É IMPERATIVO COMPRAR x CONSUMO CONSCIENTE	75
MÓDULO V – PRODUZINDO ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS COM UM NOVO OLHAR	91
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	102
ANEXOS	119

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Sabemos que, contemporaneamente, diversas atividades cotidianas estão atreladas ao uso da tecnologia, de modo que as práticas de linguagem desenvolvidas na escola precisam estar alinhadas com as vivências sociais. No entanto, ainda há inúmeras dificuldades para que ações efetivas que dialoguem com a cultura digital estejam presentes na escola. Outrossim, ainda se observam práticas pedagógicas centradas na cultura grafocêntrica, em detrimento de uma *práxis* que contemple os múltiplos letramentos e a multimodalidade.

Esse pressuposto que enfatiza o desenvolvimento de práticas de linguagem que dialoguem com o contexto da cultura digital na escola encontra validação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a respeito do trabalho pedagógico com os letramentos, elucida:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BNCC, 2018, p.69)

Desse modo, com o objetivo de contribuir na superação dessa lacuna e colaborar na formação dos estudantes, o gênero anúncio publicitário foi escolhido como centralidade desta proposta por possibilitar explorar tanto os aspectos específicos do texto verbal como os elementos multimodais no trabalho com disciplina de Língua Portuguesa. Somando-se a isso, de modo a dialogar mais com o universo da cultura digital, os games, via plataforma Classcraft, foram escolhidos como recurso pedagógico a ser utilizado nesta proposta didática.

Este material pedagógico foi delineado para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública e é resultado do processo formativo desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Ademais, é válido pontuar que este material está em consonância com as orientações do item 5 das competências gerais da educação básica da BNCC, a qual preconiza que é necessário

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

Além disso, está centrado nas competências 03 e 10, específicas para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, listadas na BNCC (2018, p.87), as quais orientam que o estudante deve ser capaz de “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade (...)”, bem como “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção) (...)”.

É importante frisar que as atividades propostas neste caderno pedagógico estão centradas no eixo da produção escrita, visando capacitar o aluno no desenvolvimento das habilidades necessárias para produção do gênero textual anúncio publicitário. Não obstante, concomitantemente podem ocorrer práticas de oralidade e leitura, afinal a língua não pode ser compreendida de modo segmentado e isolado.

Por fim, ao propor este caderno didático, saliento que este material pode ser aplicado em outras realidades pedagógicas, desde que sejam feitas as adaptações necessárias ao contexto de ensino-aprendizagem.

Boa leitura e bom trabalho!

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA....

Inicialmente, cabe situar o leitor deste trabalho acerca das concepções de língua e texto adotados neste material pedagógico, pois, como sinaliza Antunes (2012, p.86), “não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar”. Baseado nisso, são esses pressupostos iniciais que fornecerão o delineamento dos objetivos a serem alcançados e o direcionamento das atividades pedagógicas aqui desenvolvidas.

Compreendemos, conforme sinaliza Antunes (2012, p.85), que a língua é “uma das formas de as pessoas atuarem socialmente; ou, uma visão que privilegia a natureza dialógica e interativa da língua, sua dimensão discursivo-textual, sua irrestrita e inevitável dependência das múltiplas e variadas condições de uso”. Nesse sentido, espera-se que as aulas de Língua Portuguesa contribuam para que o estudante desenvolva habilidades que o permitam ativar os recursos necessários para atuar nos diferentes contextos comunicativos.

Com relação ao texto, adotamos a concepção de Kress e Van Leeuwen (2006, p.216) citado por Ribeiro (2021, p.144), os quais o compreendem como

objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (que são chamados de “modos”), e uma gama de mídias, de materiais – superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira etc.), substâncias de produção (tinta, ouro, luz etc) e as ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete etc.).

Ademais, corroboramos o pensamento de Ribeiro (2021) que afirma que todo texto é multimodal, compondo-se de diversas camadas de sentido, as quais se apresentam através das diferentes linguagens que constituem o texto.

A partir disso, é válido pontuar que os textos que têm circulado socialmente na contemporaneidade, se comparados a outros de outrora, estão apresentando inúmeros outros modos de construir significações para além do elemento verbal (oral e escrito), explorando aspectos visuais, espaciais, sonoros, ou seja, uma configuração multimodal, nos quais é possível constatar uma simbiose de recursos semióticos. Com base nisso, conhecer, discutir e inserir práticas que dialoguem com essa realidade, torna-se imprescindível para o trabalho docente.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.47), compreende-se como multimodalidade o “uso combinado de diferentes modalidades de construção de

significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral”. Dessa maneira, a prática de leitura e produção de textos na contemporaneidade tem exigido o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos estudantes, de modo que estes consigam entender a orquestração semiótica que envolve esses textos. A escola como espaço de aprendizagem das práticas de linguagem precisar fornecer as condições necessárias para a aprendizagem desses novos modos de produção textual, afinal, conforme sinaliza Kress (2003) apud Ribeiro (2021, p.90), “uma teoria exclusivamente linguística não dá conta desse objeto complexo que é o texto multimodal”.

É óbvio que assumir esses pressupostos como fundamentos para prática pedagógica requer atentar para a ampliação do sentido de texto e a complexidade desse objeto de estudo. Nesse sentido, não cabe dissociar essas novas práticas textuais das questões tecnológicas, pois elas estão imbricadas nesse movimento de produção de texto que ativa diversos modos de produção para construção de sentidos, pois facilitam o acesso, a produção, a divulgação e ampliam os recursos a nossa disposição.

Com isso, é relevante refletir também acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e de como estas têm impactado no processo de produção de textos e na prática pedagógica. O uso desses recursos está cada dia mais difundido nas práticas cotidianas, de tal maneira que o uso da tecnologia digital se faz presente nas inúmeras esferas da vida em sociedade, inserindo uma nova ordem social com novas formas de se comunicar, aprender, ler, escrever, bem como alterando comportamentos e formas de interagir e atuar na sociedade, cabendo, portanto, compreender que estamos na era da cultura digital. De acordo com Kenski (2018),

A expressão [“cultura digital”] integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade. (KENSKI, 2018, p.139)

No campo da educação, Pimentel et al. (2020, p.5) relatam que o contexto da cultura digital “requer mudanças de crenças, comportamentos, metodologias, relações, indo além da simples introdução de computadores ou tablets em sala de aula”. Desse modo é possível compreender a importância do professor como sujeito colaborador na inserção dessa nova postura metodológica no contexto da sala de

aula, rompendo com a repetição de práticas pedagógicas que só replicam o ensino tradicional com o apoio da tecnologia.

Nesse sentido, Silva (2019) faz um alerta ao enfatizar que

o movimento de inserir as tecnologias digitais nas práticas de ensino precisa vir acompanhado de transformação epistemológicas do fazer docente, em que o foco pedagógico dilua as relações bipolarizadas dos modelos tradicionais de ensino – o professor é quem sabe e o aluno, quem não sabe; o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende etc. –, visto que o processo educacional estaria focado nas aprendizagens (dos professores e dos estudantes) e no conhecimento coletivamente construído, em contraposição aos pressupostos no processo mais conservador, em que o foco fica na informação (conteúdo) e na transmissão do conteúdo (comunicação). (SILVA, 2019, p.198)

Além disso, é importante sinalizar que os estudantes nascidos em meio a esse contexto buscam formas mais interativas, colaborativas e que dialoguem com as novas formas de comunicação e práticas sociais nas quais estão imersos, e não mais práticas pedagógicas tradicionalistas e unidirecionais, nas quais o professor expõe o conteúdo e o aluno aprende. Nesse contexto, a gamificação surge, aliada a outras estratégias, como metodologia que possibilita tornar a aprendizagem mais atrativa, engajadora, divertida e efetiva.

No contexto da aprendizagem, uma das definições mais difundidas de gamificação é a de Kapp (2014) citado por Alves (2015, p.26), a qual é compreendida como a “utilização de mecânica, estética e pensamento baseado em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Desse modo, com base nos elementos que compõem a dinâmica dos games (regras, desafios, fases, *avatar*, *feedback* imediato, narrativa gamificada, *design* de games) é possível criar atividades pedagógicas que sejam mais motivadoras para os alunos e que contribuam com sua aprendizagem. A esse respeito, Alves et al. (2019) relatam que

os jogos digitais podem se constituir em promissores espaços de aprendizagem que resgatam o lúdico para o ato de aprender, o protagonismo dos alunos e professores, a estimulação de habilidades cognitivas, bem como a construção de narrativas transmidiáticas, ampliando o nível de letramento dos alunos alfabético e digital. (ALVES ET AL.,2019, p. 122-123)

Portanto, dado essa conjuntura, é necessário, conforme pontua Kress (2003) apud Ribeiro (2021), conferir ao aluno “poder semiótico”, ou seja, habilitá-lo para que ele saiba ativar, na leitura e produção de textos, diversos recursos semióticos para produzir sentido. Para tanto, é preciso que estas habilidades sejam ensinadas, com

propostas pedagógicas inovadoras, e que essa abordagem vire pauta no currículo escolar, bem como se transforme em práticas pedagógicas efetivas no contexto da sala de aula.

E como tudo isso se relaciona com a nossa proposta pedagógica?

Através da oficina pedagógica “Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica”, pretende-se dialogar com os pressupostos anteriormente apresentados, buscando colaborar na construção de um ensino mais alinhado com as práticas de linguagem em vigência na sociedade contemporânea e com o perfil dos estudantes da educação básica, os quais estão em contato frequente com textos multimodais (*memes*, charges, campanhas publicitárias, *podcasts*, dentre outros) e imersos em uma cultura altamente digital. Por isso, a escolha dos textos publicitários e da gamificação, através da Plataforma Classcraft, para desenvolver este trabalho pedagógico.

No decorrer deste material, será possível ter acesso a mais suportes teóricos, com indicações de leitura que podem colaborar com o professor na compreensão e desenvolvimento das atividades propostas.

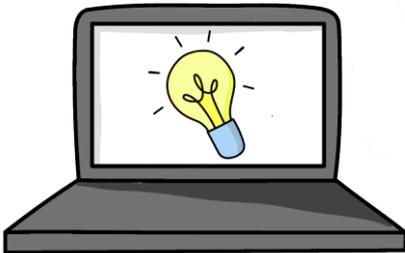
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 Sobre o caderno pedagógico

Além do detalhamento das ações pedagógicas, recursos necessários, modos de avaliar, bem como a apresentação dos objetivos e competências da BNCC a elas atreladas, neste material pedagógico você encontrará as seguintes seções:



Para saber mais... - Boxes informativos com suporte teórico de fácil acesso para o professor ou sugestões de leitura direcionadas ao professor para aprofundar teoricamente as questões pertinentes a essa proposta didática.



#ficaadica - Sugestões pedagógicas para ampliar a discussão com a turma.



Qr code - Acesso a recursos educacionais digitais.



Score - Indicação da pontuação atribuída para as atividades executadas.

Para o desenvolvimento das atividades didáticas, é importante que o (a) professor (a) atente para os seguintes aspectos:

a) Certifique-se de que todo material necessário para o desenvolvimento das oficinas foi providenciado (notebook, datashow, caixa de som, reserva de laboratório de informática, dentre outros);

b) Haverá momentos formativos que acontecerão de modo on-line e outros off-line;

c) Nas atividades desenvolvidas de modo on-line, via plataforma Classcraft, é importante que o (a) professor (a) estimule a interação via plataforma Classcraft;

d) É importante também que o professor certifique-se do domínio das outras ferramentas sugeridas para uso deste caderno pedagógico (*padlet, kahoot, google forms*, dentre outras).

A seguir, apresentamos um quadro com um panorama geral da oficina intitulada “Gamificando o Ensino do Gênero Textual Anúncio Publicitário” e o detalhamento dos módulos didáticos:

Quadro 01 – Panorama geral da oficina com o detalhamento dos módulos didáticos

GAMIFICANDO O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO			
MÓDULO DIDÁTICO	OBJETIVOS	OBJETO DE ESTUDO/CONHECIMENTO	DURAÇÃO PREVISTA³³
I - Start the Game	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a dinâmica gamificada da plataforma Classcraft; - Informar-se acerca dos recursos disponíveis na plataforma Classcraft; - Ambientar-se com a temática que será desenvolvida na proposta pedagógica: anúncio publicitário; - Reconhecer o gênero e a temática que será abordada na proposta didática; - Produzir anúncio publicitário diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientação na Plataforma Classcraft; - Ativação de conhecimentos prévios sobre publicidade e gênero textual anúncio publicitário; - Produção de anúncio publicitário. 	4 aulas (160 minutos)

³³ Foi utilizado como parâmetro a hora/aula de 40 minutos, de acordo com a realidade escolar da professora-pesquisadora. Para outros contextos, pode-se fazer as adequações necessárias.

	para verificação de conhecimentos prévios sobre o tema.		
II - Escolhas e Consumo	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca da relação entre escolha e consumo no ato de adquirir novos produtos; - Reconhecer os diferentes recursos semióticos que podem ser ativados para produção de anúncios publicitários; - Ampliar a percepção do conceito de texto, compreendendo-o como manifestação linguística que pode ser constituído de múltiplas semioses; - Analisar textos publicitários, observando a composição multimodal dos textos e a sua interação na construção dos sentidos pretendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Influências da publicidade na escolha e no consumo de produtos; - Definição de Texto Multimodal; - Recursos semióticos na produção de anúncios publicitários. 	8 aulas (320 minutos)
III – Para além do verbal: encantos do consumo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as estratégias utilizadas pela publicidade para influenciar o consumidor na adesão a um produto; - Compreender as cores, a tipografia, expressões corporais, gestos e a espacialidade como recurso semiótico e discursivo integrante da composição dos sentidos nos anúncios publicitários; - Desfazer a ideia da imagem como ornamento no contexto dos textos multimodais (anúncios publicitários); - Compreender a presença das imagens nos textos multimodais (anúncios publicitários) como recurso semiótico e discurso integrante da composição dos sentidos; - Reescrever anúncio publicitário a partir das observações pontuadas e à luz dos conhecimentos adquiridos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cores, imagens, espacialidade, tipografia, expressão corporal e gestual como recursos semióticos nos textos publicitários; - Reescrita do anúncio publicitário. 	10 aulas (400 minutos)

	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar e reescrever os textos produzidos, levando em consideração as adequações necessárias (linguísticas, semióticas, semânticas, discursivas) sugeridas pelo professor para melhor qualidade do texto. 		
IV - É imperativo comprar x Consumo consciente	<ul style="list-style-type: none"> - Entender como os meios mercadológico e publicitário atuam em conjunto na formação do desejo para a compra de novos produtos, muitas vezes, não necessários ao consumidor; - Revisar os conteúdos desenvolvidos durante o processo formativo; - Conhecer alguns dos direitos do consumidor que estão atrelados ao processo de compra e venda de produtos; - Identificar e compreender o uso de alguns recursos verbais utilizados na construção do texto publicitário; - Compreender conceitos como obsolescência programada e obsolescência perceptiva; - Refletir sobre os impactos sociais, ambientais e econômicos do consumo desenfreado na nossa sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo Consciente; - Direitos do Consumidor; - Recursos verbais aplicados ao texto publicitário (rima, imperativo, figuras de linguagem, neologismos, estrangeirismos, slogan). 	8 aulas (320 minutos)
V- Produzindo anúncios publicitários com um novo olhar	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir anúncio publicitário, ativando os recursos multissemióticos estudados durante a oficina; - Avaliar a proposta didática, apresentando os aspectos positivos e negativos da metodologia utilizada; - Realizar autoavaliação, pontuando os aspectos mencionados nos critérios de avaliação e outros comentários pertinentes ao desenvolvimento de cada 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de anúncio publicitário; -Autoavaliação; -Avaliação da proposta pedagógica. 	6 aulas (240 minutos)

	aluno.		
--	--------	--	--

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 01 - Panorama geral das missões na plataforma Classcraft



Fonte: Arquivo pessoal



2.2 Sobre a Classcraft

A Classcraft é uma plataforma gamificada que se apresenta como um jogo de role-play, que quer dizer jogos de interpretação de papéis. A plataforma funciona de modo online, podendo ser acessada a partir de qualquer dispositivo móvel, tablet, notebook ou computador. Para fazer uso dos seus recursos e utilizá-la com sua turma, é necessário atentar para a necessidade de fazer as configurações iniciais elencadas a seguir para, posteriormente, montar as missões

É importante que o professor acesse a plataforma Classcraft através do Qr code disponível, faça seu cadastro e navegue pelos tutoriais disponíveis para compreender as funcionalidades e a dinâmica gamificada da plataforma.



(atividades pedagógicas). Após fazer seu cadastro como professor, siga os passos abaixo:

1º Atribua um nome para a turma e selecione o nível escolar (Ensino Fundamental) em que serão desenvolvidas as atividades propostas;

2º Adicione os estudantes, com seus respectivos nomes, ou importe a turma do Google Classroom, caso a turma já esteja cadastrada nessa plataforma;

3º Após ter feito a inserção dos estudantes na plataforma Classcraft, é o momento de distribuir os alunos nas equipes, após acordo prévio com os alunos em sala para definir os agrupamentos, bem como os nomes e as cristas que utilizarão para sua identificação;

4º Selecione os comportamentos positivos que deseja potencializar com a turma. Importante lembrar que esses comportamentos são editáveis, o professor tanto pode utilizar os que são sugeridos, como também pode criar outros que estejam adequados ao desenvolvimento de habilidades para sua turma.

5º Selecione os comportamentos negativos que deseja desencorajar entre os alunos. A Classcraft apresenta uma listagem de ações com esse fim, mas essas também podem ser editadas.

6º Recorde aos estudantes que eles apresentam poderes específicos e que podem ser utilizados desde que eles tenham alcançado a pontuação suficiente para fazer uso.

7º Agora, é só montar as missões. Lembre-se de que a plataforma apresenta modelos prontos de narrativa, mas você pode criar suas próprias histórias.

8º Para que os alunos tenham acesso à plataforma, lembre-se de desbloquear a turma para os estudantes cadastrados.

Que comecem os jogos!



Para aprofundar o conhecimento sobre a gamificação, sugere-se a leitura do seguinte material:

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. 2ed.rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. Pimenta Cultural, 2016.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

Sabe-se que conduzir o aluno para aquisição das habilidades de leitura e escrita é uma das funções primordiais da escola. No entanto, esse aprendizado não fica circunscrito ao domínio formal da língua (código, classes e categorizações gramaticais, convenções ortográficas), mas está atrelado, sobretudo, ao uso social da língua, às inúmeras funções sociais que se cumprem através do uso da linguagem.

No campo das linguagens, é sabido que ainda prevalece, principalmente, em contexto avaliativo, uma visão tradicionalista de ensino e práticas pedagógicas na aula de Língua Portuguesa que priorizam uma perspectiva classificatória e normativista, utilizando o texto como pretexto para ensinar regras gramaticais. Ademais, quando se trata de avaliar os textos produzidos pelos estudantes, o aspecto punitivo na busca por erros gramaticais e ortográficos ainda impera. Todavia, é preciso instaurar uma nova mentalidade no desenvolvimento de avaliações que contemplem as mudanças que tem se efetivado no campo das linguagens, com a ampliação da exploração de outras semioses (sons, gestos, cores...) e novos modos de produzir textos no cenário da cultura digital. A esse respeito, Costa Val et al (2009, p.10) orienta que “é necessário construir novos parâmetros de avaliação que reflitam o movimento de mudança sobre as concepções de linguagem e de ensino aprendizagem desse momento histórico”.

Não se trata de nas avaliações desprezar a análise das regras de uso da língua e priorizar um aspecto em detrimento de outro, mas de conceber a língua na sua diversidade, levando em consideração as múltiplas possibilidades de comunicação para um determinado contexto comunicativo, abordando a multiplicidade semiótica, os aspectos estruturais, discursivos e semânticos.

Uma avaliação que contemple esses diversos elementos possibilita ao professor, a partir das inadequações apresentadas pelos alunos, reorientá-los para fazer escolhas linguísticas adequadas, decidindo quais recursos melhor contribuirão para expressar seus anseios comunicativos.

No contexto dos games, com o uso da plataforma Classcraft, compreende-se que os elementos dos games que são associados à noção de progresso, como os feedbacks que são fornecidos de imediato e a mudança de fases, funcionam também como processos avaliativos que indicam que os estudantes estão

apresentando conhecimentos satisfatórios para avançar na aprendizagem. Outrossim, a própria estrutura da Classcraft possibilita construir caminhos alternativos de recondução de aprendizagem para aqueles estudantes que necessitam de aprofundamento em alguma habilidade que está sendo trabalhada no decorrer das aulas.

Desse modo, a partir dessas elucidações, nesta proposta didática, serão utilizados diversos instrumentos, de acordo com os objetivos de cada atividade proposta. Com relação aos critérios utilizados para avaliar o aluno, será levado em consideração os aspectos multimodais, contextuais, formais, estruturais, as dimensões discursiva e semântica que estão atrelados ao gênero textual escolhido, o anúncio publicitário. A seguir, apresentamos um quadro com alguns parâmetros para nortear o professor no processo avaliativo, em conformidade com o instrumento utilizado, recordando que adaptações podem ser feitas, de acordo com a realidade de cada turma.

Quadro 02 - Resumo dos instrumentos avaliativos e respectivos critérios

INSTRUMENTO AVALIATIVO	CRITÉRIOS
Atividades no Classcraft	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar no prazo estabelecido; - Interagir com os demais participantes através da plataforma; - Ser colaborativo na execução das atividades propostas; - Atender ao objetivo proposto na atividade solicitada.
Produção de Anúncio Publicitário	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem adequada ao contexto comunicativo; - Entregar no prazo estabelecido; - Utilizar recursos verbais e não verbais nas produções textuais solicitadas, relacionando-os para alcançar o sentido pretendido; - Utilizar o suporte adequado; - Produzir textos que apresentem coerência discursiva e semântica; - Adequação ao tema proposto para produção.
Roda de Conversa	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem adequada ao

	<p>contexto comunicativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se com criticidade, elencando fatos pertinentes às atividades propostas; - Expressar-se com clareza e objetividade; - Respeitar todos os participantes envolvidos; - Demonstrar coerência nas análises apresentadas a partir dos objetos de estudo.
Reescrita das Produções Textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar o texto, de acordo com as sugestões apresentadas; - Fazer melhorias na produção textual, com base nos conteúdos desenvolvidos através da plataforma Classcraft e/ou em sala de aula; - Observar os demais critérios já mencionados para a produção escrita.
Análise de textos publicitários	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e interpretar os textos utilizados; - Perceber como os recursos multimodais colaboraram na construção de sentidos do texto; - Identificar os recursos verbais e visuais utilizados na constituição do texto; - Inferir os sentidos produzidos a partir dos recursos multissemióticos ativados.
Apresentação oral	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar linguagem adequada ao contexto comunicativo; - Expressar-se com clareza e objetividade; - Respeitar todos os participantes envolvidos; - Demonstrar compreensão do conteúdo desenvolvido; - Elencar os recursos semióticos aplicados nas produções feitas, bem como as justificativas para seu uso.
Mural Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Publicar postagens coerentes com a proposta desenvolvida; - Exercitar o senso de análise e criticidade a partir do exercício proposto.

Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none">- Analisar se atingiu os objetivos propostos;- Verificar os benefícios que a proposta apresentada trouxe para a melhoria do seu desempenho na disciplina de LP;- Examinar se apresentou dificuldades de assimilar o conteúdo;- Averiguar se apresentou dificuldades de manusear as tecnologias digitais;- Sugerir ações de melhoria pessoal para as dificuldades apresentadas;- Relatar outros aspectos pertinentes ao seu processo de aprendizagem.
---------------	---

Fonte: Arquivo pessoal

MÓDULO I - START THE GAME³⁴

Nesse módulo, inicialmente, será feita a apresentação da plataforma Classcraft com seus recursos e desenvolvida uma primeira atividade para ambientação na plataforma, bem como será realizado o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero textual a ser trabalhado: anúncio publicitário.

Competência BNCC

EF69LP07 - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero) [...];

Objetivos:

- Compreender a dinâmica gamificada da plataforma Classcraft;
- Informar-se acerca dos recursos disponíveis na plataforma Classcraft;
- Ambientar-se com a temática que será desenvolvida na proposta pedagógica: anúncio publicitário;
- Reconhecer o gênero e a temática que será abordada na proposta didática;
- Produzir anúncio publicitário diagnóstico para verificação de conhecimentos prévios sobre o tema.

Ações didáticas:

Momento 1 – (2 aulas/40 min.)

1º - Após ter feito o cadastro dos alunos e gerado o código de acesso individual, o professor deve solicitar que os alunos acessem a plataforma Classcraft para realizar seu primeiro acesso utilizando seus respectivos códigos³⁵;

³⁴ Ao iniciar as atividades propostas no módulo I, orienta-se que o professor já tenha conversado com a turma sobre a proposta a ser desenvolvida com o apoio deste caderno didático.

2º Em seguida, o professor deve solicitar que os alunos se reúnam em equipe para cada um fazer a escolha da aparência que terá no jogo e, posteriormente, o seu avatar (Mago, Guerreiro ou Sacerdote). Nesse momento, é importante que o professor aconselhe os alunos a conversarem em grupo para diversificarem na escolha dos personagens entre os membros de uma mesma equipe, pois estes apresentam poderes distintos que serão importantes na jornada a ser enfrentada.

3º Depois desses procedimentos iniciais, o professor deverá navegar pela plataforma (tela projetada em datashow), conduzindo os alunos pelas funcionalidades e explicando a dinâmica de como ganhar/perder pontos no contexto da Classcraft (Pontos de Experiência (XP), Pontos de Saúde (HP); as Peças de Ouro (GP) e os Pontos de Ação (AP));

5º Por último, o aluno deverá realizar a leitura da narrativa gamificada inicial e desenvolver as primeiras atividades propostas (Desvendando o Mistério: charada e caça-palavras - acesso com link) como forma de ambientação na temática a ser trabalhada, exploração dos recursos disponíveis e porta de acesso (Portal de Iniciação) para as demais missões que serão propostas, conforme as figuras 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08.

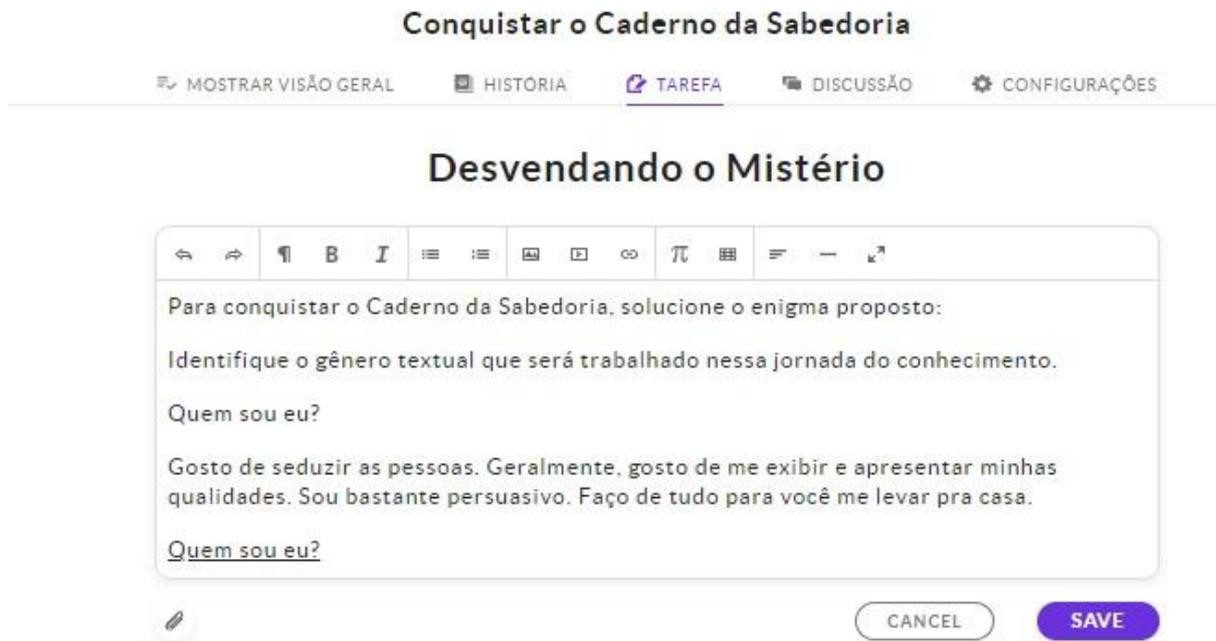


Narrativa no contexto da gamificação “é a estrutura que de alguma forma une os elementos do sistema gamificado e faz com que haja um sentimento de coerência, um sentimento de todo (...). O essencial é que a narrativa do sistema gamificado permita aos jogadores estabelecer uma correlação com o seu contexto, criando conexão e sentido para que o sistema gamificado não se torne um amontoado de elementos abstratos”.

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. 2ed.rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

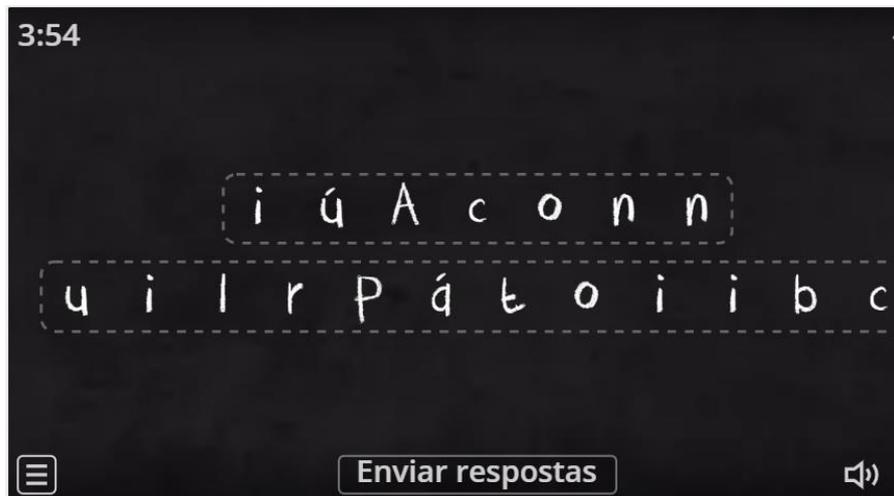
³⁵ Previamente, é interessante que o professor já tenha conversado com a turma para definir as equipes e seus respectivos nomes e a crista que os representará, pois necessitará dessas informações para fazer a configuração inicial na plataforma.

Figura 04 - Atividade Desvendando o Mistério



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 05 - Anagrama elaborado no Wordwall³⁶³⁷



Fonte: Arquivo Pessoal

Para desenvolver esta atividade foi utilizado o Wordwall. Essa plataforma permite o desenvolvimento de diferentes tipos de propostas pedagógicas envolvendo elementos de jogos: cronômetro, pontuação, layout de games....



³⁶ A plataforma Wordwall utiliza como idioma principal o inglês. Caso o professor não tenha domínio do idioma, pode solicitar a tradução da página ao clicar com o botão direito do mouse e selecionar a opção "traduzir para o português". O mesmo procedimento pode ser utilizado para as demais plataformas interativas utilizadas neste caderno pedagógico.

³⁷ O anagrama encontra-se disponível no link: <https://wordwall.net/pt/resource/51729982>



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 200 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

Figura 06 - Narrativa do Desafio 2 (Módulo 1)

Conquistar a Caneta da Verdade

História
Tarefa
Tarefa
Discussão
Progresso

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

↶ ↷ ¶ **B** *I* ☰ ☱ ☲ ☳ ☴ ☵ ☶ ☷ π ∞ ≡ ≠ ≅

A caneta da verdade aliada ao caderno da sabedoria possibilitará que você faça os registros do conhecimento à medida que estes lhe forem apresentados. Registre todas as pistas de conhecimento que forem sendo apresentadas na sua trajetória. Elas serão úteis na sua jornada!

Vença mais esse desafio e ganhe os pontos necessários para adquirir seu equipamento e avançar mais uma etapa na sua jornada!

Boa sorte!

Clique ou solte arquivos para subir

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 07 - Tarefa Bagagem Necessária (Caça-Palavras)

Conquistar a Caneta da Verdade

MOSTRAR VISÃO GERAL
HISTÓRIA
TAREFA
DISCUSSÃO
CONFIGURAÇÕES

Bagagem Necessária

Precisamos saber se você já possui as condições necessárias para enfrentar as outras missões. Topa?

Para conquistar sua caneta da verdade, acesse o QR CODE disponível. Você encontrará um caça-palavras sobre o gênero textual anúncio publicitário e deve encontrar 10 palavras que se relacionam a esse tema.

Atenção! Para avançar para o próximo desafio, você precisa encontrar no mínimo 5 palavras. Caso não as encontre, terá que ir até a Árvore da Sabedoria para fazer um aconselhamento e depois seguir viagem. Se alcançar mais de 5 palavras, avance para o próximo desafio!

QRCode caça palavras módulo 1.jpg

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 08 - Caça-Palavras elaborado no Liveworksheets³⁸

Contexto Publicitário

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

L	I	E	Y	D	M	H	L	G	E	O	N
R	D	P	R	O	P	A	G	A	N	D	A
S	I	A	R	C	S	T	R	H	W	A	L
A	V	O	P	O	S	T	W	C	N	E	S
T	U	V	E	N	D	E	R	Ú	A	R	E
C	L	T	R	S	R	U	N	H	R	S	T
E	G	D	S	U	P	C	T	I	L	N	H
E	A	S	U	M	I	A	N	O	E	P	E
L	Ç	T	A	O	A	A	G	I	N	R	E
R	Ã	O	S	P	E	A	K	E	S	N	E
H	O	A	Ã	T	N	E	I	E	A	B	A
A	I	I	O	H	C	O	M	P	R	A	R

ANÚNCIO
COMPRAR

CONSUMO
DIVULGAÇÃO

MARCA
PERSUASÃO

PRODUTO
PROPAGANDA

SLOGAN
VENDER

Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 300 XP.
Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.



Para desenvolver esta atividade foi utilizado o Liveworksheets. Essa plataforma permite o desenvolvimento de diferentes tipos de arquivos interativos para compartilhamento com seus alunos.



³⁸ O caça-palavras encontra-se disponível no link: <https://es.liveworksheets.com/7-gy218799gs>

Observação:

6º - Se o estudante não encontrar o quantitativo mínimo de palavras (5), o professor deve orientar para que, em casa, desenvolva uma atividade intermediária antes da próxima etapa através da plataforma Classcraft, conforme as figuras 09, 10 e 11.

Figura 09 - Narrativa do Desafio Intermediário 01



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 10 - Tarefa para Fortalecer a Bagagem Individual



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 11 - Nuvem de Palavras elaborado com Mentimeter



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 150 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.



Para desenvolver esta atividade foi utilizado o Mentimeter. Essa plataforma digital pode ser utilizada em contexto pedagógico, possibilitando fazer apresentações interativas como enquetes, nuvens de palavras, criação de quizz, apresentações interativas e, posterior, compartilhamento dos resultados em pdf. Caso o professor conheça outras plataformas com a mesma funcionalidade, poderá utilizar para construir a mesma atividade.



Observação:

Caso o estudante não apresente palavras adequadas na atividade anterior, oriente-se que o professor solicite ao aluno realizar uma pesquisa sobre o gênero textual anúncio publicitário e sistematizar as informações em um mapa mental, que deve

apresentar as principais características do gênero que está sendo trabalhado. A atividade deve ser postada no Google Classroom.



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 100 XP.
Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

Momento 2 - (2 aulas/40 min.)

1º Inicialmente, o professor deve orientar que os estudantes acessem a plataforma para ter acesso ao desafio do dia.

2º - Solicitar que o discente faça a leitura da narrativa gamificada e siga os passos apresentados, conforme a figura 12.

Figura 12 - Narrativa do Desafio Final (Módulo 1)

Ser seduzido pelo Espelho dos Desejos

História
Tarefa
A* Tarefa
Discussão
Progresso

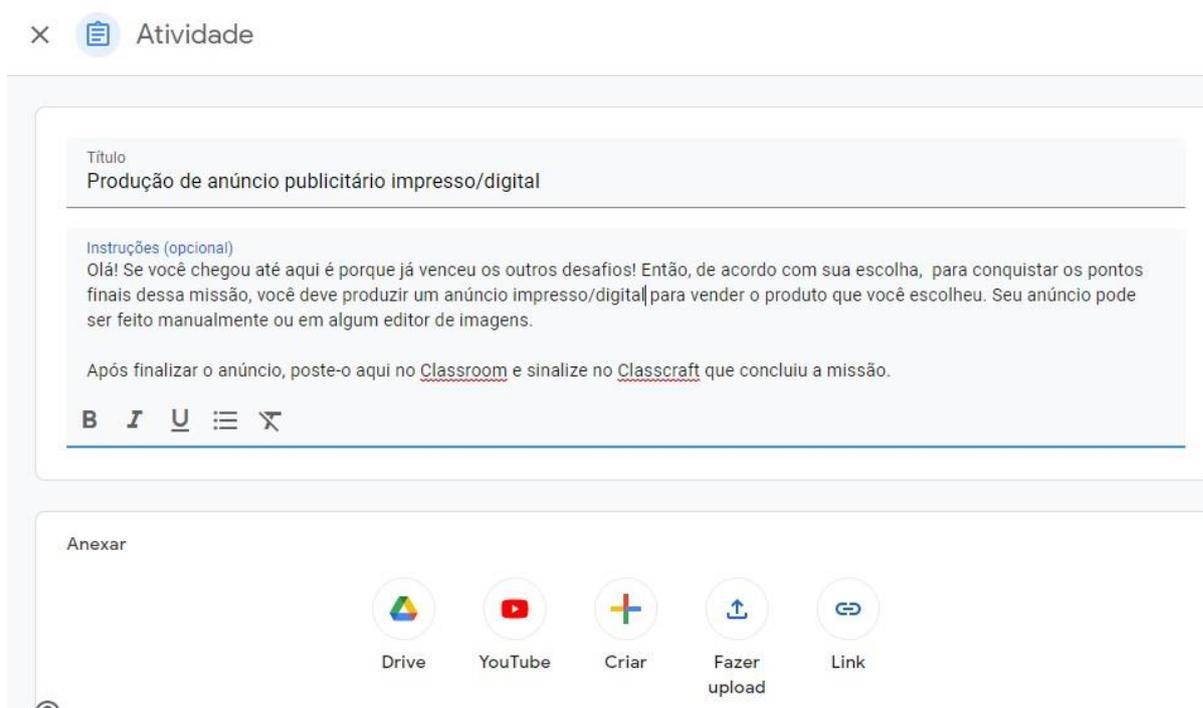
Bem-vindo à fonte dos desejos! Nessa fonte você encontrará diversos produtos que são do interesse dos jovens de sua idade: fones de ouvido, celulares, games, perfume, maquiagem, livros. Mas, nesse momento, você não poderá ter acesso a todos eles. É preciso escolher qual produto irá te acompanhar na próxima etapa!

1. Faça sua escolha e encare o próximo objetivo com o seu objeto de consumo!!




3º - O aluno deve escolher um dos produtos apresentados na imagem e elaborar um anúncio publicitário impresso com o objetivo de divulgar e vender o produto escolhido. Deve utilizar os conhecimentos que apresenta sobre a temática. Ao finalizar, o aluno deve postar sua produção no Google Classroom. Caso deseje, o aluno poderá utilizar alguma plataforma de edição de imagens³⁹ ou fazer manualmente. Se não concluir em sala, o professor deve orientar que termine o anúncio em casa e entregue até a próxima aula. A tarefa encontra-se descrita na figura 13.

Figura 13 - Tarefa Final no Google Classroom (Módulo 1)



Fonte: Arquivo Pessoal



O professor pode estimular o uso das plataformas digitais de edição de imagem. Caso deseje assim proceder, segue um tutorial que pode ser compartilhado com os alunos.



³⁹ No caso de produção do anúncio digital, sugere-se o uso da plataforma Canva (https://www.canva.com/pt_br/) por ser bastante intuitiva e de fácil acesso.



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 800 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 100 XP.

Observação:

Esta produção inicial tem como finalidade o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero textual trabalhado. Ademais, este anúncio publicitário produzido será utilizado, no módulo III, para atividade de reescrita. Neste momento, os estudantes poderão aperfeiçoá-lo com base nos conhecimentos que estão sendo trabalhados no decorrer dos encontros formativos. O barema, a seguir, apresenta os elementos que devem ser observados na análise dos textos produzidos pelos alunos neste primeiro momento.

Quadro 03 – Barema com critérios para análise dos anúncios publicitários produzidos pelos alunos

ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Utilizou recurso verbal escrito no anúncio publicitário?			
Fez distinção de tipo/tamanho de letra nas informações apresentadas com texto verbal?			
Utilizou recursos semióticos diversos no anúncio publicitário?			
Os recursos semióticos (cores, imagens, tipografia, espacialidade) foram utilizados somente como ornamento?			
Os recursos semióticos (cores, imagens, tipografia, espacialidade) utilizados estão dispostos de modo a colaborar na construção do sentido pretendido?			
É perceptível algum tipo de relação semântico-discursiva entre o recurso verbal escrito e os outros			

recursos não verbais (imagem, som, espaço etc.)?			
É perceptível a intenção de persuadir o leitor/consumidor?			
Apresentou qualidades/características do produto?			
Utilizou slogan?			
Utilizou logotipo/marca na construção do anúncio publicitário?			
Os recursos linguísticos e multimodais utilizados estão compatíveis com o público alvo a que se destina o anúncio publicitário?			

Fonte: Arquivo pessoal

4º - Aos alunos que concluírem a produção do anúncio publicitário diagnóstico, o professor deve orientar que acessem à “Fonte dos Desejos” para ter acesso a mensagem final da missão 1, consoante figura 14.

Figura 14 - Mensagem Final Missão Start the Game

Entrar na Fonte dos Desejos

História
Progresso

ESCREVA UM FINAL DA HISTÓRIA PARA CONCLUIR A MISSÃO DOS SEUS ALUNOS

Se você chegou até aqui é porque seguiu cada um dos passos indicados nessa missão de iniciação. Parabéns!

A Fonte dos Desejos representa um dos pontos principais da nossa jornada! Mais adiante você conhecerá como os anúncios publicitários implantam desejos em cada um de nós!

Os conhecimentos iniciais que você apresentou ou adquiriu aliados aos equipamentos que você conquistou lhe capacitam para seguir adiante nessa jornada!

Faça bom uso do Caderno da Sabedoria e da Caneta da Verdade. As anotações que você fizer nele poderão te salvar ou ajudar nos próximos desafios!

Continue enfrentando com bravura e coragem os desafios apresentados! Ao final de cada um deles, você, com certeza, sairá fortalecido!

Desejo sucesso na próxima missão!

Fonte: Arquivo Pessoal



Ao concluir a missão, fazendo a leitura da mensagem final, o estudante conquista mais 100 XP.

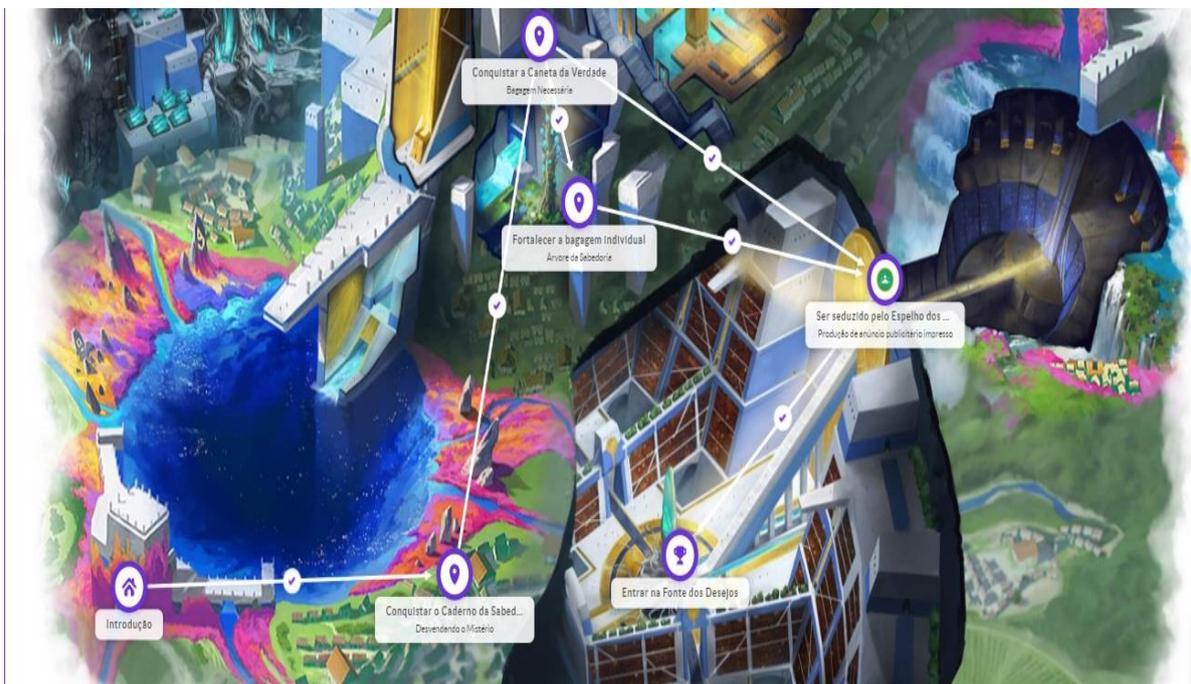
Recursos necessários:

- Computador / Datashow (professor);
- Celular/ tablet ou laboratório de informática (alunos);
- Plataformas: Classcraft, Canva, Wordwall, Liveworksheets, Mentimeter;
- Internet;
- Papel ofício;
- Lápis de colorir;

Avaliação:

- Participação;
- Realização das etapas solicitadas via plataforma Classcraft (caça-palavras, charada, nuvem de palavras).

Figura 15 - Panorama Geral do Módulo 1 (Start the Game)



Fonte: Arquivo Pessoa

Quadro 04 – Resumo das pontuações atribuídas no módulo I (Start the game)⁴⁰

MÓDULO I – START THE GAME			
ATIVIDADE	OBJETIVO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PONTUAÇÃO DE PONTUALIDADE
Desvendando o mistério: Anagrama (Wordwall)	Conquistar o caderno da sabedoria	200 XP	+50XP
Bagagem Necessária: Caça-Palavras (Liveworksheets)	Conquistar caneta da verdade	300 XP	+50XP
Fortalecimento da bagagem individual: Nuvem de Palavras (Mentimeter)	Fortalecer a bagagem individual	150 XP	+50XP
Atividade de reforço: produção de mapa mental	Fortalecer a bagagem individual II	100xp	+ 50XP
Tarefa final: Produção de anúncio publicitário diagnóstico	Ser seduzido pelo espelho dos desejos	800 XP	+100XP
Encerramento de Missão (Mensagem Final)	Entrar na fonte dos desejos	100 XP	-----

Fonte: Arquivo Pessoal

⁴⁰ Além da pontuação do jogo atribuída nas atividades propostas, os estudantes serão avaliados de forma qualitativa pelos avanços que forem sendo apresentados no decorrer da oficina.

MÓDULO II – ESCOLHAS E CONSUMO

Nesse módulo, será apresentada mais uma missão: “Império das seduções”. O aluno será convidado a refletir sobre a relação existente entre escolha e consumo, percebendo como a publicidade tenta influenciar nas suas decisões, através de diferentes recursos semióticos. Ademais, irá analisar textos publicitários para percepção desses recursos na construção do sentido do texto.

Competências BNCC

EF69LP11 - Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

EF69LP04 - Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, [...] jogos de palavras [...], etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes;

EF69LP17 - Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, [...]; e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (jogos de palavras, metáforas, imagens);

Objetivos:

- Refletir acerca da relação entre escolha e consumo no ato de adquirir novos produtos;
- Reconhecer os diferentes recursos semióticos que podem ser ativados para produção de anúncios publicitários;
- Ampliar a percepção do conceito de texto, compreendendo-o como manifestação linguística que pode ser constituído de múltiplas semioses;

- Analisar textos publicitários, observando a composição multimodal dos textos e a sua interação na construção dos sentidos pretendidos.



Para compreensão dos textos multimodais, no caso desta proposta didática, o anúncio publicitário, é preciso ativar uma série de recursos semióticos (cores, imagens, texto verbal, tipografia, sons, gestos etc). A presença desses elementos é característica de um discurso híbrido que é decorrente da ampliação do uso de diferentes mídias em diversos setores da sociedade. Essa nova configuração nos modos de comunicar de nosso tempo, é visível em diversos tipos de texto, de modo que cada vez mais estamos fazendo o emprego de uma linguagem híbrida e usando várias semioses para compor o sentido. Desse modo, ao compor um texto com características multimodais cabe dedicar atenção especial à escolha de todos esses elementos e não apenas ao texto verbal.

Para maiores informações sobre os componentes semióticos dos textos multimodais e formas de abordá-los no contexto pedagógico, recomenda-se a leitura dos seguintes artigos:

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na palma da mão: exercícios com memes. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021, p.139-163

VIEIRA, Josenia. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 43 -72

Ações didáticas:

Momento 1: (2 aulas 40 min.)

1º Os alunos devem acessar a Classcraft, ler a narrativa e, em seguida, como tarefa proposta escolher entre os anúncios publicitários aquele que mais chamou a atenção. Posteriormente, responder a enquete disponível no Mentimeter. Essas ações encontram-se descritas nas figuras 16, 17, 18 e 19.

Figura 16 - Narrativa inicial da missão Império das Seduções (Módulo II)

Sua introdução da missão

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

Agora que você já passou da fase de iniciação, é o momento de desvendar os outros segredos dessa terra desconhecida. É hora de descobrir como a publicidade implanta desejos! Bem-vindo ao Império das Seduções!!!!

Durante muito tempo, os jovens não tinham muitas opções de escolha, ficavam restritos ao universo que lhes era apresentado pela escola e por seus pais e/ou responsáveis.

Com a ampliação do uso das mídias, muitas coisas mudaram. O acesso a informação e as formas de comunicação se modificaram. As formas de ser, agir e interagir socialmente foram remodeladas. As formas de vender, comprar e consumir também se alteraram. Mas, esse universo apresenta muitas seduções, algumas formas de manipulação e outras tantas muito perigosas.

Conhecer essas estratégias permitirá que você se fortaleça na sua jornada e não caia em apuros.

Utilize os equipamentos adquiridos na missão anterior e conquiste pontos vencendo os desafios dessa missão para conseguir seus novos distintivos!

Quer conhecer algumas estratégias para não cair nessas seduções? Solucione cada um dos desafios propostos!

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 17 - Narrativa Desafio 1 (Módulo 2)

Conquistar a armação do óculos dos sentidos

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

O óculos do sentido é um equipamento muito poderoso! Com ele, você terá a possibilidade de enxergar e ler além das palavras. Ele permite aguçar a sua percepção e os seus sentidos.

Esse equipamento será muito importante, pois os textos publicitários que conhecemos na missão anterior se utiliza dos nossos sentidos para nos seduzir. Com o óculos dos sentidos completo você ficará mais atento as estratégias que os publicitários utilizam para nos convencer.

Clique ou solte arquivos para subir

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 18 - Tarefa para adquirir a armação dos óculos dos sentidos

Conquistar a armação do óculos dos sentidos

ESCREVA UMA NARRATIVA

Os anúncios publicitários costumam utilizar diferentes recursos com o objetivo de convencer o consumidor a comprar um produto.

Escolha entre os anúncios abaixo o que mais te encantou. E, em seguida, acesse o QR Code e responda o enquete disponível com base na sua escolha.

Caraca, que Méqui!
Um pouco de pagode, um pouco de Méquiza.

A INCRÍVEL RUCULA
NA HORTIFRUTI ELA GANHOU SUPERPODERES.
Aqui a natureza é o estilo. HORTIFRUTI

QRCode enquete.jpg

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 19 - Enquete desenvolvida com Mentimeter⁴¹

Que fator mais influenciou na sua escolha do anúncio?



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 150 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

2º Após responderem a enquete, o professor deve orientar que o estudante avance para o próximo desafio e faça a leitura da narrativa gamificada (Terra dos Encantos). Em seguida, pedir que realizem a tarefa proposta (Kahoot), consoante as figuras 20, 21 e 22.



Kahoot é uma plataforma de aprendizagem editável em que é possível criar atividades educativas com a dinâmica de games (cronômetro, pontuação, ranking etc). Ao utilizá-lo o professor pode elaborar jogos digitais com o conteúdo trabalhado para utilização nas aulas.



⁴¹ A enquete encontra-se disponível no link: <https://www.menti.com/al8v8iyru1sd>

Figura 20 - Narrativa Desafio 2 (Módulo 2)

Conquistar a primeira lente do óculos dos sentidos

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

↩ ↪ ¶ **B** *I* ☰ ☷ ☹ ☺ ☻ ☼ ☽ ☿ ♁ ♂ ♀ ♁ ♂ ♀

Na era da cultura juvenil, a indústria mercadológica se converteu em um poderoso chefe que tenta encantar a todos com o objetivo de convencer os jovens a consumir seus produtos. Para alcançar esse propósito, ela contratou vários subordinados: os empresários e publicitários. Depois de muito pensar, eles perceberam que poderiam transformar os gostos dos jovens em mercadorias da indústria cultural e ganhar muito dinheiro com isso.

Quer ficar atento aos encantos da indústria cultural e não cair nos encantos dos publicitários e dos empresários?

Então, execute com bastante atenção a tarefa proposta e conquiste a primeira lente do seu óculos dos sentidos.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 21 - Tarefa Terra dos Encantos⁴²

Conquistar a primeira lente do óculos dos sentidos

Terra dos Encantos

O primeiro passo para não cair nas tentações da indústria cultural é reconhecer o seu comportamento pessoal diante dela. Não tenha medo!

Responda os questionamentos a seguir com sinceridade e você sairá fortalecido desse campo de batalha contra o poderoso Chefe. Clique no link e responda ao Kahoot - Conhecendo a si mesmo! Atenção ao tempo de resposta para cada questão!

[KAHOOT](#)

Fonte: Arquivo Pessoal

⁴² As perguntas utilizadas para a elaboração do Kahoot encontram-se disponíveis nos apêndices deste caderno pedagógico.

Figura 22 - Kahoot Conhecendo a si mesmo⁴³



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 200 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.



3º Após todos finalizarem o kahoot, o professor deve exibir o vídeo “Como a publicidade te manipula”.

Disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZETt9MjqBnk&t=99>

[s](#)

4º Posteriormente, a partir dos resultados das respostas pessoais dos estudantes (Enquete e Kahoot) e do vídeo assistido, haverá uma roda de conversa sobre “Escolhas e Consumo”, bem como sobre os

A Roda do Destino traz para a proposta pedagógica o elemento sorte muito comum nos games.

A Roda do Destino funciona como um seletor aleatório que escolhe alunos ou equipes para responder uma pergunta no momento da aula ou para fazer uma participação no momento da aula.

⁴³ Para acessar o kahoot pronto e visualizar a atividade proposta acesse o link (<https://kahoot.it/>) e utilize o Pin de jogo: 09687886

elementos multimodais influenciam na escolha dos produtos e na construção do sentido. Para realizar essa atividade, o professor deve utilizar a ferramenta da Classcraft “Roda do Destino”. Este momento pode ser conduzido seguindo as seguintes provocações:

- A publicidade é manipuladora?
- Quais recursos a publicidade costuma utilizar para convencer os consumidores?
- Cores, sons e gestos influenciam na construção dos sentidos do texto?
- Imagens servem apenas para ornamentar?
- Tipo e tamanho da letra fazem a diferença em textos com elementos visuais?
- Disposição e tamanho dos recursos visuais e verbais interferem no sentido do texto?



Ao participar da atividade proposta, o estudante conquista 200 XP.

Momento 2: (2 aulas 40 min.)

1º O professor iniciará a aula informando que neste encontro haverá dois elementos surpresa, com os quais será possível conseguir pontuação extra. Em seguida, conduzirá aula expositiva⁴⁴, apresentando de modo sucinto a definição de texto multimodal e alguns recursos semióticos utilizados na construção do sentido dos anúncios publicitários, a partir de textos selecionados previamente.

2º Após breve exposição, haverá a utilização do recurso “Os Cavaleiros de Vay” (Classcraft) com o objetivo de quebrar a rotina da aula e inserir a segunda proposta do dia.



O recurso “Os Cavaleiros de Vay” disponível na plataforma Classcraft possibilita a criação de eventos aleatórios durante a aula, trazendo elementos surpresa para quebrar a rotina no momento.

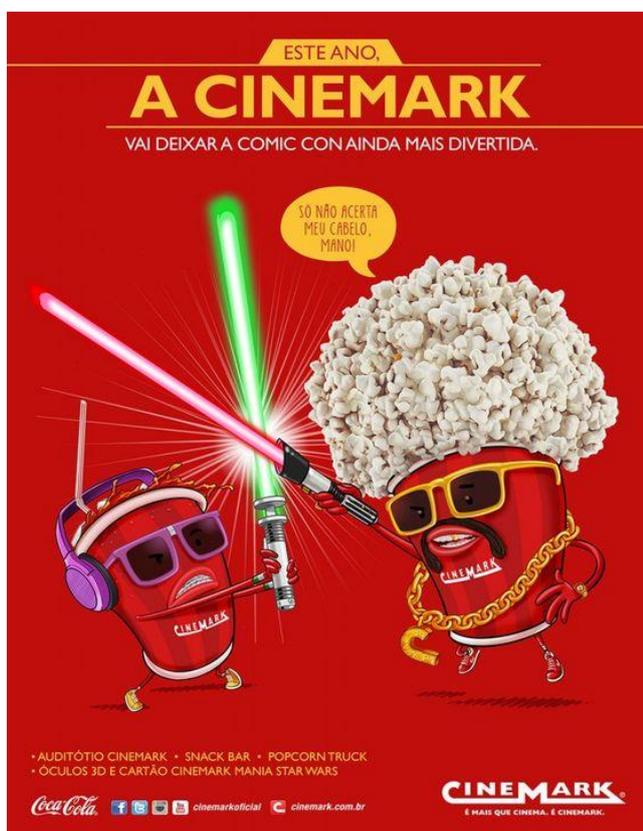


Se o estudante executar a ação proposta com recurso “Os Cavaleiros de Vay”, o estudante conquista 100 XP.

⁴⁴ O material disponível para esse momento encontra-se nos apêndices deste caderno pedagógico.

3º Ao final da aula, será exibido um anúncio publicitário⁴⁵, a partir do qual será feito alguns questionamentos. Esse procedimento será realizado com o apoio do recurso “Campos de Treinamento de Elda” (Classcraft). O anúncio publicitário, bem como os questionamentos, encontram-se, a seguir.

Atividade a ser desenvolvida com o recurso “Campos de Treinamento de Elda”



Disponível: <https://br.pinterest.com/pin/348747564880025047/>. Acesso: 17/01/2023

Questionamentos:

1. O tipo de recurso verbal utilizado no trecho “Só não acerta o meu cabelo, mano!” está adequado ao contexto comunicativo?
2. Descreva o conteúdo não verbal.
3. Por que os personagens do anúncio estão travando uma batalha? Apresente hipóteses para essa situação.

⁴⁵ Caso julgue necessário, o professor pode usar outro texto para desenvolver a atividade, observando se será necessário fazer a adequação das perguntas.

4. Por que algumas informações verbais estão com letras de tamanhos diferentes?
5. As cores utilizadas possuem alguma relação com o produto divulgado? Justifique sua resposta.
6. Este anúncio está direcionado a algum público específico?



Ao participar da atividade proposta, o estudante conquista 200 XP.



O recurso “Campos de Treinamento de Elda”, disponível na plataforma Classcraft, possibilita a realização de revisões através de perguntas rápidas realizadas em voz alta para acompanhar a aprendizagem do aluno com atribuição de pontuação específica.

Momento 3: (2 aulas 40 min.)

1º O aluno deve acessar a plataforma Classcraft e realizar a leitura da narrativa gamificada e da atividade proposta, conforme as figuras 23 e 24.

Figura 23 - Narrativa Desafio 3 (Módulo 2)

Conquistar a segunda lente dos óculos dos sentidos

História
Tarefa
Tarefa
Discussão
Progresso

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

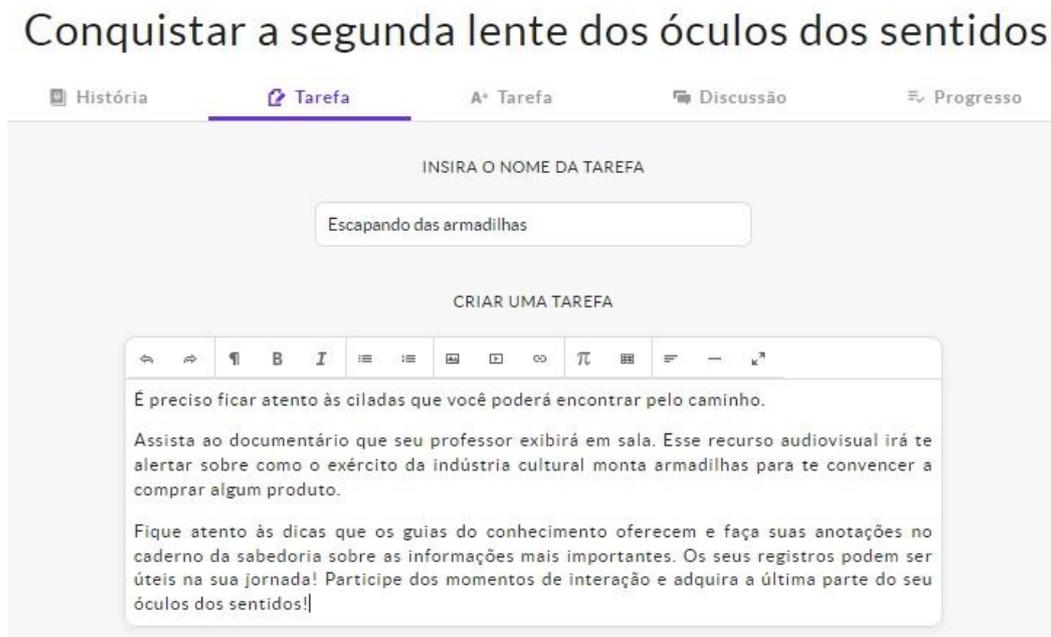
Atravesse a ponte com cuidado! Não desvie seu olhar do que é importante. Há muitas seduções pelo caminho!

Está chegando a hora de enfrentar um dos mais terríveis adversários: a indústria cultural. Antes de ir para o **Duelo das Seduções**, é preciso conquistar a segunda lente dos óculos dos sentidos e assegurar que você possui todos os atributos necessários para sair vitorioso.

Execute cada passo proposto por seu professor!

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 24 - Tarefa Escapando das armadilhas



Fonte: Arquivo Pessoal

2º O professor deve organizar o encontro para fazer a exibição do documentário “Criança, a alma do negócio” <https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4>



No documentário “Criança, A Alma do Negócio”, a cineasta Estela Renner analisa os efeitos que a mídia de massa e a publicidade têm em relação às crianças, mostrando como a indústria descobriu que elas são os melhores alvos para venda de produtos. Além de ouvi-las, o filme conversa com os pais que relatam o quão influentes seus filhos são dentro de casa e como isso está ligado diretamente com as propagandas. Além disso, especialistas debatem os efeitos negativos dessa exposição.

Disponível em: <https://mff.com.br/films/crianca-a-alma-do-neocio/>. Acesso em: 18/01/2023.

3º Após a exibição do documentário, haverá a socialização das impressões acerca do documentário, com o apoio da Roda do Destino (Classcraft). Se o professor desejar fazer algum questionamento, pode utilizar o recurso “Campos de Treinamento de Elda”, realizando perguntas em voz alta e atribuindo pontuação extra para esse momento. Sugestão de questões para fazer após a exibição do documentário:

- A publicidade implanta desejos nos sujeitos (crianças/ adolescentes)?
- Quais recursos a publicidade utiliza para influenciar as crianças?
- Quais elementos do universo infantil/jovem são utilizados para implantar o desejo de compra nesse público?
- A publicidade influencia na formação identitária da criança/adolescentes?
- Qual é o papel da sociedade na formação dos futuros consumidores?
- Qual é o papel dos pais/responsáveis para evitar que seus filhos se tornem consumidores excessivos?
- Quais recursos são mais comuns nos textos publicitários para atrair as crianças /adolescentes?
- Se os textos não utilizassem imagens, sons, cores, texturas despertariam as mesmas sensações nesse público?



Ao participar da atividade proposta, o estudante conquista 250 XP.

4º Ao final do momento de conversa, o professor deve orientar que os alunos assistam o vídeo⁴⁶ Texto Multimodal e desenvolvam em casa uma atividade de revisão (caça-palavras) sobre a temática que está sendo trabalhada, conforme a figura

Figura 25 - Caça-palavras desenvolvido com Liveworksheets⁴⁷

Recursos Multimodais

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

E	T	I	T	A	A	M	E	E	I	E	H
P	O	I	N	N	R	R	T	E	M	E	L
R	E	E	P	H	L	S	O	N	A	A	M
V	S	O	N	O	R	O	D	C	G	U	D
S	N	R	T	N	G	O	O	U	E	S	W
N	O	G	T	G	V	R	I	E	M	F	U
G	G	N	E	P	E	E	A	E	M	N	E
O	T	W	O	S	I	F	R	F	E	N	G
A	E	D	A	E	T	E	D	B	I	E	W
L	A	I	H	T	E	U	E	D	A	A	I
H	C	N	O	T	C	R	A	I	H	L	D
S	E	C	I	S	Z	V	R	L	C	L	H

CORES GESTUAL	IMAGEM SONORO	TIPOGRAFIA VERBAL
------------------	------------------	----------------------

Fonte: Arquivo Pessoal

⁴⁶ Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=6p-Y9sFH1dl>

⁴⁷ O caça-palavras encontra-se disponível no link: <https://es.liveworksheets.com/7-ee218823pi>

2º - O professor deve distribuir a cópia da atividade apresentada a seguir e orientar que os alunos façam individualmente o exercício de análise de textos publicitários que será entregue. Ademais, deve orientar que os estudantes desenvolvam a atividade à caneta e informe que esta não poderá ser rasurada, pois será recolhida para ser avaliada individualmente, pois será necessário ter aproveitamento mínimo de 50% para prosseguir na jornada. Os que não obtiverem tal desempenho devem revisar as informações trabalhadas e realizar uma atividade intermediária entre as missões.

Exercício

Leia atentamente o anúncio publicitário e, depois, responda às questões:



Disponível em: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>. Acesso: 07/08/2022

1) Que recursos aparecem no anúncio, além do texto verbal? Descreva-os.

R:

2) Com relação ao conteúdo visual, o anúncio publicitário utiliza um personagem do mundo ficcional da Marvel. Sobre este aspecto, responda:

a) Você conhece esse personagem? Caso sim, identifique-o.

R:

b) Qual o objetivo de utilizar esse elemento na construção do anúncio publicitário?

R:

3) Se as imagens forem retiradas, comprometeria o sentido do texto? Justifique sua resposta.

R:

4) Qual o tipo de relação existente entre o recurso verbal escrito e o recurso visual?

R:

5) Você acha que as cores escolhidas para esse anúncio tem algum propósito comunicativo? Explique.

R:

6) Na sua opinião, esse tipo de anúncio pode impactar no consumo desse produto? Justifique sua resposta.

R:



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 500 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 100 XP.

3º - Ao final da aula, o professor deverá conduzir a correção coletiva da atividade proposta, utilizando alguns recursos disponíveis na Classcraft. Orienta-se utilizar a Roda do Destino.



Importante sempre lembrar aos estudantes que seus avatares (Mago, Curandeiro e Guerreiro) possuem poderes no jogo que podem utilizar no decorrer dos desafios propostos, tanto para benefício próprio, como para ajudar os demais integrantes da equipe da qual faz parte. É válido frisar também que alguns poderes só estarão disponíveis à medida que avançarem nas etapas e ganharem pontos para usufruir desses benefícios. Sugestões da própria plataforma, mas que podem ser editados pelo professor:

MAGO

- O aluno pode ganhar um tempo extra para concluir uma atividade;
- Todos na equipe recebem um tempo extra para concluir uma atividade;
- O aluno pode pular uma tarefa de casa.

CURANDEIRO

- O aluno pode fazer uma pequena pausa nas aulas;
- O aluno pode trabalhar com um parceiro em uma tarefa individual;
- O aluno pode usar suas anotações durante um questionário.

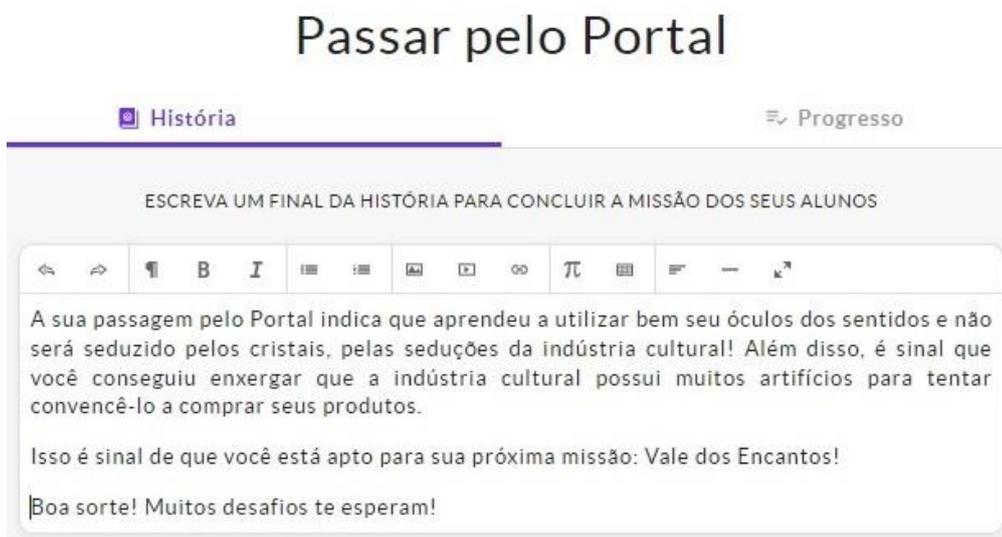
GUERREIRO

- O aluno recebe uma dica sobre uma pergunta;
- O aluno pode ter um dia extra para uma tarefa;
- Todos na equipe do aluno recebem uma dica sobre uma pergunta.

4º Após encerramento da correção da atividade, o professor deve recolher as atividades para avaliar o desempenho individual dos alunos e solicitar que aguardem, nos próximos dias, a liberação da mensagem final da missão Império das

Seduções, para aqueles que tenham apresentando desempenho satisfatório, conforme figura 28.

Figura 28 - Mensagem final da Missão Império das Seduções



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao concluir a missão, o estudante conquista mais 100 XP.

Observação:

O professor deve informar também que os alunos que não obtiverem desempenho satisfatório receberão uma mensagem individual via Classcraft solicitando a revisão das informações apresentadas e orientações para desenvolvimento de atividade de reforço, apresentada a seguir, que será disponibilizada via Google Classroom⁴⁸ para, após conclusão e entrega da atividade, ter o acesso à mensagem final da missão Império das Seduções liberado.

Atividade de reforço

Leia atentamente o anúncio publicitário e, depois, responda às questões:

⁴⁸ Para acessar a atividade no Google Classroom, utilizar o link: <https://forms.gle/8bWk9u2EqKYXQagw8>



Disponível: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>. Acesso: 07/08/2022.

1) Que recursos aparecem no anúncio, além do texto verbal? Descreva-os.

R:

2) Se alterássemos as cores utilizadas no anúncio publicitário, alteraria o sentido produzido? Justifique sua resposta.

R:

3) Se o texto verbal “Mestres em defender sua pele” fosse substituído por “As uvas são benéficas para sua pele” influenciaria na construção do sentido? Justifique sua resposta.

R:

4) Qual relação é estabelecida entre os recursos verbais e os recursos visuais presentes no anúncio publicitário?

R:

5) Como esse tipo de construção textual impacta na construção de sentido do anúncio publicitário e no desejo de consumir o produto?

R:



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 250 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

Recursos necessários:

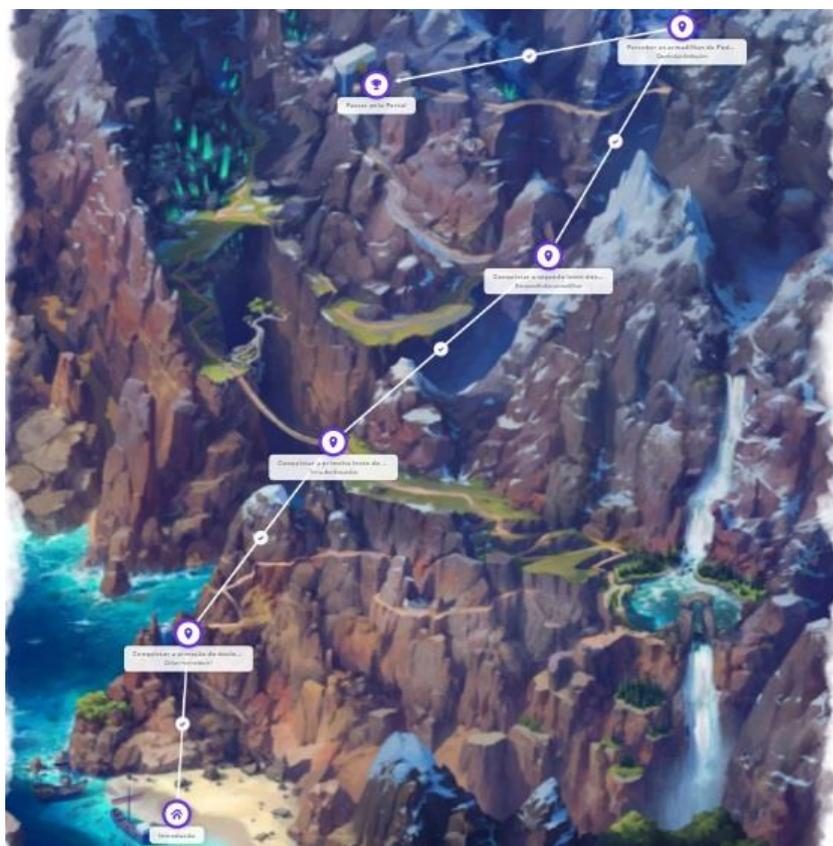
- Celular/ tablet ou laboratório de informática (alunos);
- Caixa de som;
- Datashow/ notebook (professor)

- Internet;
- Xerox
- Plataformas: Classcraft, kahoot, Liveworksheets, Mentimeter.

Avaliação:

- Análise de textos (compreensão e interpretação);
- Roda de Conversa;
- Atividades executadas via Classcraft, Liveworksheets, Kahoot e Mentimeter.

Figura 29 - Panorama Geral do Módulo 2 (Império das Seduções)



Fonte: Arquivo Pessoal

Quadro 05 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo II (Escolhas e Consumo)

MÓDULO II – ESCOLHAS E CONSUMO			
ATIVIDADE	OBJETIVO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PONTUAÇÃO DE PONTUALIDADE
Enquete (Mentimeter)	Conquistar a armação dos óculos dos sentidos.	150XP	+50XP
Conhecendo a si mesmo (Kahoot)	Conquistar a primeira lente dos óculos dos sentidos.	200 XP	+50XP
Roda de Conversa (Roda do Destino)	Participar e interagir na aula.	200XP	-----
Elemento surpresa (Os Cavaleiros de Vay)	Participar e interagir na aula.	100XP	-----
Análise de anúncio publicitário (Campos de Treinamento de Elda)	Participar e interagir na aula.	200XP	-----
Escapando das armadilhas (documentário e socialização com Roda do Destino e Campos de Treinamento de Elda).	Conquistar a segunda lente dos óculos dos sentidos.	250 XP	+50XP
Atividade de revisão: caça-palavras ((Liveworksheets)	Revisar conteúdo trabalhado.	200XP	+50XP
Duelo das seduções: atividade de análise de textos	Perceber as armadilhas do poderoso Chefão.	500xp	+ 100XP
Atividade intermediária de reforço	Retomar conteúdo apresentado.	250XP	+50XP
Encerramento de Missão (Mensagem Final)	Passar pelo Portal.	100 XP	-----

Fonte: Arquivo pessoa

MÓDULO III – PARA ALÉM DO VERBAL: ENCANTOS DO CONSUMO

Nesse módulo, será enfatizado como o uso das cores, da expressão corporal e gestual, das imagens, da tipografia e da espacialidade pode colaborar na construção de sentido dos anúncios publicitários.

Competências BNCC

EF89LP07- Analisar, em [...] peças publicitárias [...], os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens [...].

EF69LP02 - Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber [...] as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

EF09LI05 - Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

EF69LP08 - Revisar/editar o texto produzido [...], tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Objetivos:

- Reconhecer as estratégias utilizadas pela publicidade para influenciar o consumidor na adesão a um produto;

- Compreender as cores, a tipografia, expressões corporais, gestos e a espacialidade como recurso semiótico e discursivo integrante da composição dos sentidos nos anúncios publicitários;
- Desfazer a ideia da imagem como ornamento no contexto dos textos multimodais (anúncios publicitários);
- Compreender a presença das imagens nos textos multimodais (anúncios publicitários) como recurso semiótico e discurso integrante da composição dos sentidos;
- Reescrever anúncio publicitário a partir das observações pontuadas e à luz dos conhecimentos adquiridos;
- Revisar e reescrever os textos produzidos, levando em consideração as adequações necessárias (linguísticas, semióticas, semânticas, discursivas) sugeridas pelo professor para melhor qualidade do texto;



Na sociedade contemporânea, as cores, as imagens, a tipografia, a espacialidade aliadas a outros elementos semióticos, têm se tornado recursos cada vez mais importantes que contribuem na construção de sentido no ato discursivo, carregando uma gama de significados semânticos que estão atrelados à cultura, às práticas identitárias e a aspectos de caráter ideológico. Na produção de textos multimodais, saber fazer as escolhas semânticas e discursivas adequadas com relação a estes recursos é elemento obrigatório.

“Os textos multimodais, por meio das metáforas visuais frequentes nos anúncios publicitários, têm se tornado importantes agentes dos mercados consumidores, pois contribuem para o aumento das vendas nos espaços internauticos e também nos espaços midiáticos e televisivos. A cor, o traço e a imagem fortalecem a conexão entre os diversos recursos semióticos, gerando nova gama de discursos multimodais.” (VIEIRA, 2015, p. 81)

Para saber mais sobre a presença desses elementos na construção do texto modal, sugere-se a seguinte leitura:

VIEIRA, Josenia. O papel das metáforas visuais no discurso. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 75 -92

Ações didáticas:

Momento 1 (2 aulas - 40 minutos)

1º Os alunos devem acessar a Classcraft, realizar a leitura da narrativa gamificada e, em seguida, da tarefa proposta, conforme as figuras 30, 31 e 32, 33.

Figura 30 - Narrativa inicial da missão Vale dos Encantos (Módulo 3)

Sua introdução da missão

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

Bem-vindo ao Vale das Seduções!

Nessa missão, a roda da vida se inverteu. Você não é mais jovem! Anos se passaram e você agora é um agente da indústria cultural. Você trabalha executando suas vontades. Entretanto, você ainda está em início de carreira e precisará passar por um treinamento para ter condições de executar plenamente as suas ordens.

Está disposto a superar os desafios propostos para se tornar um agente nível Diamante?

Execute cada uma das ações propostas para passar por cada fase (Bronze, Prata, Ouro e Diamante) e conquistar o distintivo que lhe permitirá, ao final, passar pelo Portal da Transformação. |

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 31 - Narrativa do Desafio 1 (Módulo3)

Conquistar o nível Bronze

História Tarefa A* Tarefa Discussão Progresso

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

A primeira parte do seu treinamento para se tornar um agente nível Diamante requer bastante atenção e análise.

Fique atento às armadilhas do Vale! Predadores diversos podem tentar te atraparhar!|

Se você conseguir finalizar esse desafio subirá mais degrau nessa escala, tornando-se nível Bronze!

Fonte: Arquivo Pessoal

Observação:

A primeira pergunta utilizada no kahoot para o desenvolvimento desta atividade se repete algumas vezes, modificando apenas o texto utilizado para a análise, porque se espera que os estudantes percebam a semelhança de cores utilizadas entre os anúncios do mesmo setor e despertem para a intencionalidade comunicativa por trás desta escolha para compor o sentido um determinado anúncio publicitário. Com relação às demais perguntas sobre tipografia, espera-se que o aluno desperte para a tipografia como um elemento rico em significados e constituinte do sentido do texto.



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 200 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

2º - Posteriormente, após a realização da tarefa on-line, ocorrerá roda de conversa em sala para motivar a reflexão, tais como:

- Há semelhanças entre os anúncios do mesmo setor?
- Você conhece outros textos publicitários desses mesmos setores que usam essas mesmas cores?
- O que as cores utilizadas despertam em você?
- Você concorda com o tipo/tamanho de letra utilizada?
- Há um propósito nessas escolhas? É intencional?
- Se você fosse produzir um anúncio desses setores, você utilizaria essas cores?
- Se você fosse produzir um anúncio desses setores, você utilizaria esse tipo de letra?
- O que transmite a expressão facial no anúncio?
- Há convenções sociais de sentido para determinadas posturas e gestos corporais?

5º O professor fará breve exposição⁵¹ sobre a importância da escolha das cores, da expressão corporal, dos gestos e dos tipos de letra na construção do sentido dos textos, fazendo relação com os propósitos comunicativos, as emoções e sentimentos que expressam e estabelecendo a relação mercadológica que apresenta com

⁵¹ Há material de apoio disponível para esse momento nos apêndices e anexos deste caderno pedagógico.

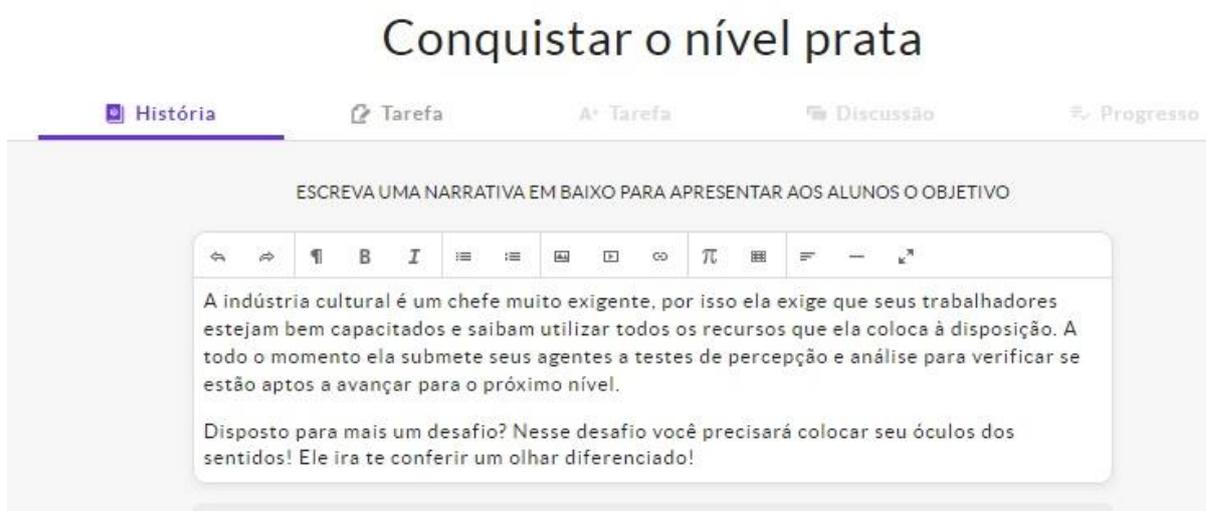
algumas marcas e setores de consumo. Se julgar necessário, o professor pode providenciar cópia do material para distribuir aos alunos ou disponibilizar o material em pdf.

6º Solicitar a leitura do texto informativo⁵² em casa para aprofundamento da reflexão feita em sala.

Momento 2 (2 aulas - 40 minutos)

1º Solicitar que o aluno acesse a plataforma Classcraft e faça a leitura da narrativa gamificada e, posteriormente, execute a tarefa proposta, conforme as figuras 34, 35, 36.

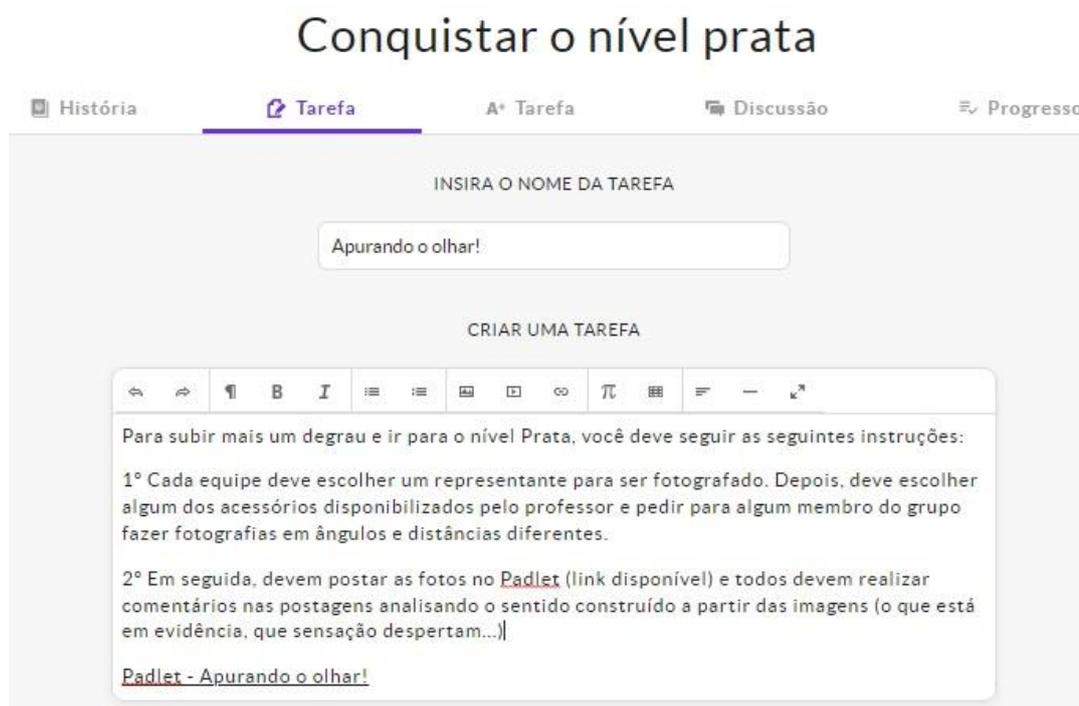
Figura 34 - Narrativa do desafio 2 (Módulo 3)



Fonte: Arquivo Pessoal

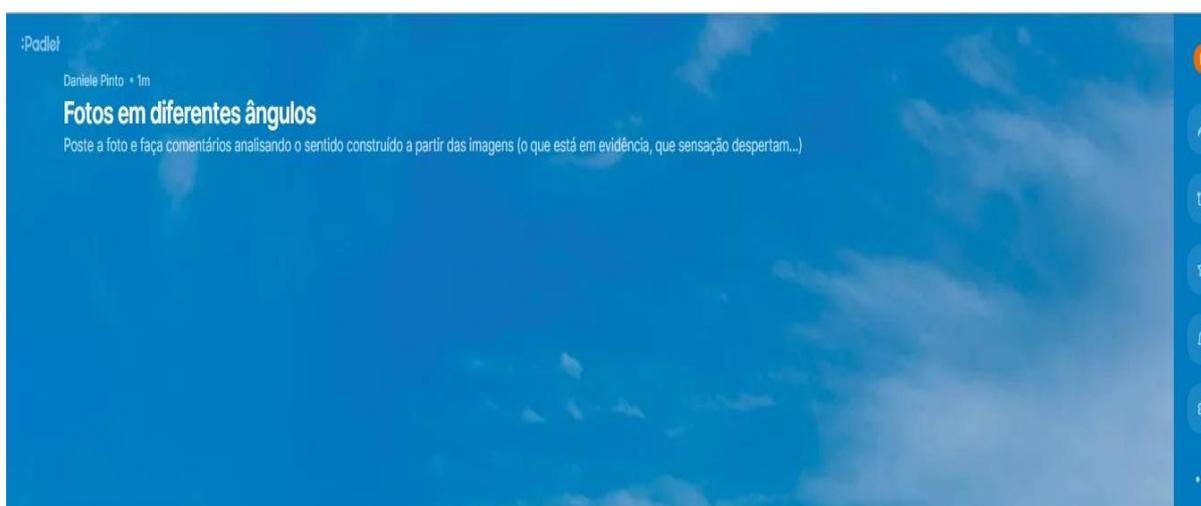
⁵² O texto informativo encontra-se em anexo.

Figura 35 - Tarefa Apurando o olhar



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 36 - Mural colaborativo elaborado com o Padlet⁵³.



Fonte: Arquivo Pessoal

⁵³ É possível ter acesso ao padlet através do link: <https://padlet.com/gamificationclass22/fotos-em-diferentes-ngulos-u5qada1o8l70b5fg>



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 350 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.



O Padlet é um recurso digital que possibilita a execução de diversas atividades (propostas escolares, planejamento pessoal e empresarial etc), possibilitando essa construção de modo coletivo. Para começar a utilizar e criar suas propostas pedagógicas basta apenas realizar o cadastro inicial e escolher o layout desejado. O interessante desse recurso é que você pode, posteriormente, importar a produção desenvolvida (pdf, jpg) e compartilhar o arquivo com as pessoas envolvidas na proposta.



Sugere-se que o professor leve para sala de aula alguns acessórios (colar, brinco, boné, chapéu, esmalte, batom...) para incrementar o momento das fotos e tornar a experiência mais divertida.

2º Após os alunos finalizarem a atividade on-line com as fotos e o Padlet, o professor projetará o arquivo produzido colaborativamente pelos alunos e conduzirá com o grupo uma reflexão sobre as possibilidades de uso da imagem na construção de sentido dos textos;



Ao analisar uma imagem, diversos fatores interferem na compreensão do signo imagético, sendo importante considerar os aspectos culturais e sociais para estabelecer as significações dos objetos, das posições, das posturas corporais, da espacialidade, dentre outros elementos. Ademais, é importante que o leitor/produzidor de textos tenha a compreensão da ideia de metáfora visual.

De acordo com Bento (2016, p.128), “a metáfora visual é uma similaridade na aparência”. Com base nisso, cada cultura, cada povo constrói seus símbolos imagéticos representacionais e no contexto de compreensão buscar similaridades para representar determinadas ideias.

Para aprofundamento desse tema, orienta-se a leitura deste artigo:

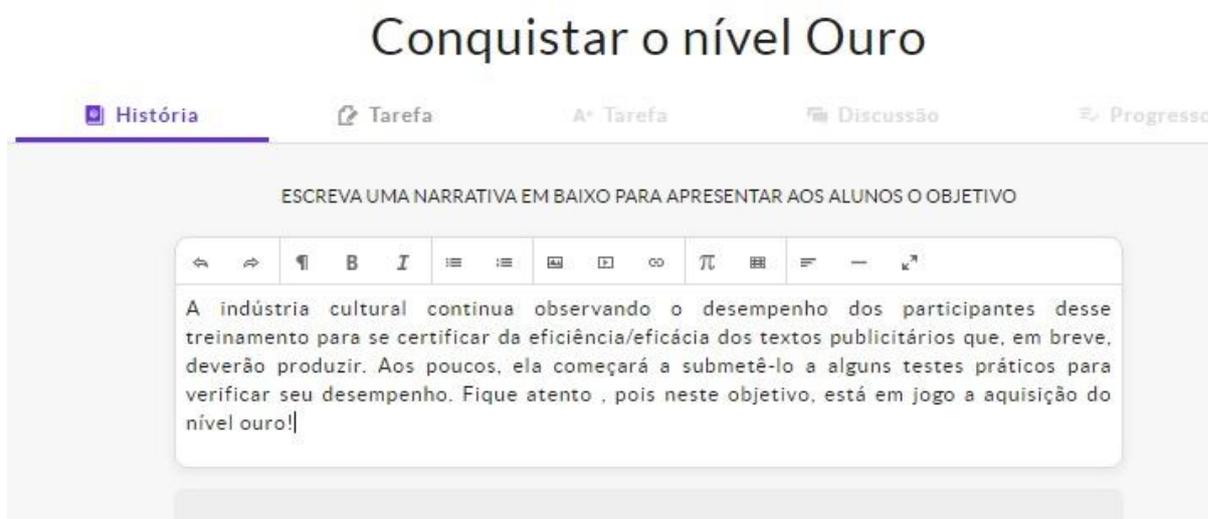
BENTO, J. J. D. do L. C.; SILVA, F. C. O. da. **Metáforas visuais em textos multimodais: análise de textos de provas do Enem**. Revista Letra Capital, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 116–140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8983>. Acesso em: 15 jan. 2023.

3º Para finalizar, o professor aprofundará as reflexões sobre o uso da imagem nos textos, utilizando alguns textos publicitários⁵⁴ para explorar algumas noções como: ângulo, enquadramento, disposição espacial.

Momento 3 (2 aulas - 40 minutos)

1º Os estudantes devem acessar a plataforma, fazer a leitura da narrativa gamificada e executar a atividade proposta, conforme as figuras 37 e 38.

Figura 37 - Narrativa do desafio 3 (Módulo 3)



Fonte: Arquivo Pessoal

⁵⁴ O material utilizado para esse momento encontra-se disponível nos apêndices deste caderno pedagógico.

Figura 38 - Tarefa Colorindo os sentidos

Conquistar o nível Ouro

História Tarefa At Tarefa Discussão Progresso

Coloque em prática as habilidades adquiridas no seu treinamento. Escolha o anúncio com o qual desenvolverá a atividade. Seu professor entregará a cópia da imagem que você selecionou.

Você deve colorir o texto publicitário escolhido, levando em consideração as reflexões feitas nos últimos encontros. Lembre-se: as suas escolhas devem representar seu propósito comunicativo.



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 300 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

- 2º Os estudantes receberão o texto publicitário impresso sem cores⁵⁵ e terão que colorir o anúncio, conforme estratégia semântica e discursiva escolhida pelo aluno;
- 3º Em seguida, em roda de conversa, o estudante deverá apresentar oralmente para a turma as motivações de suas escolhas, que sentidos pensou em expressar com a seleção de cores realizada. Para esse momento, orienta-se utilizar a ferramenta Roda do Destino. (um seletor aleatório que escolhe alunos ou equipes para responder uma pergunta no momento da aula)

⁵⁵ Material utilizado encontra-se disponível nos apêndices deste caderno pedagógico.

4º O professor deve apresentar os anúncios originais⁵⁶ e pensar junto com a turma as motivações daquelas escolhas e os sentidos construídos a partir delas. Se julgar necessário, o professor pode utilizar as seguintes provocações:

- O que pode ter motivado a escolha dessas cores?
- Qual o propósito comunicativo por trás da escolha desse tipo de letra?
- Você faria essas escolhas?
- A textura utilizada na tipografia promove qual sentido?
- Por que há informações verbais que estão em destaque (tamanho de letra maior)?



Ao participar da atividade proposta, o estudante conquista 200 XP.

Momento 4 (2 aulas - 40 minutos)

1º O professor deve solicitar que os alunos acessem a plataforma, façam a leitura da narrativa gamificada e, posteriormente, executem a tarefa apresentada, conforme as figuras 39 e 40.

Figura 39 - Narrativa do desafio 4 (Módulo 3)

Conquistar o nível Diamante

História Tarefa A* Tarefa Discussão Progresso

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

Um bom agente da indústria cultural é audacioso nos seus projetos. Ele não aceita as ideias sem questionar e contribuir com os projetos que estão sendo desenvolvidos ao seu redor. Você receberá um projeto pronto, mas precisará deixar sua marca pessoal para se destacar no meio mercadológico. Seja criativo e inove! O seu desempenho garantirá que você dê mais um passo para garantir o nível Diamante.

Fonte: Arquivo Pessoal

⁵⁶ Material utilizado encontra-se disponível em anexo.

Figura 42 - Tarefa – Ajustes do percurso

Conquistar o Botton da Sabedoria

INSIRA O NOME DA TAREFA

Ajustes no percurso!

CRIAR UMA TAREFA

1. Participe do momento interativo em sala. Em seguida, envie um Kudos para um de seus colegas que você tem percebido o bom desempenho na execução das atividades propostas.

2. Faça a reescrita do anúncio publicitário que você produziu no módulo 1.

Dessa vez, coloque em prática os conhecimentos que você adquiriu até o momento.

Lembre-se: se for bem sucedido, conseguirá ter acesso ao Cristal das Revelações!

Fonte: Arquivo Pessoal



Kudos é uma das ferramentas disponíveis na Classcraft, através da qual mensagens (elogios) que podem ser enviadas entre os alunos, promovendo um clima amistoso e promovendo um clima positivo na aula com validação dos esforços, superações e atitudes positivas no contexto da aprendizagem.



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 800 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 100 XP.

2º- O professor fará a devolutiva da produção diagnóstica (anúncio publicitário) realizada no módulo 1.

3º - Abrir discussão com a turma a partir das seguintes provocações:

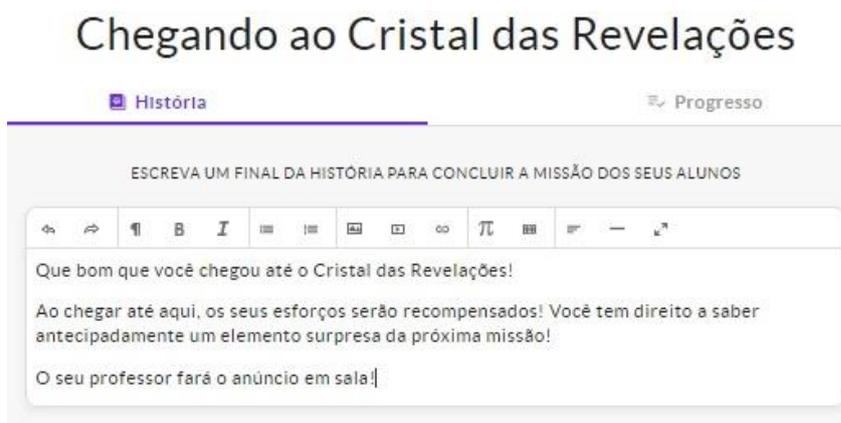
- Quando vocês fizeram esse primeiro anúncio publicitário, refletiram sobre as escolhas discursivas e semânticas que estavam fazendo? Que sensação ou emoção despertariam no consumidor? Que sentido (metáfora visual) desejavam construir com os elementos (cores, tamanho de letra, texto verbal, imagem...) escolhidos?

- O que motivou a escolha das cores do anúncio que você produziu no módulo 1?
- Você pensou que o tipo de letra/tamanho que escolheu poderia no conjunto textual expressar algo?
- Após os conhecimentos adquiridos, vocês utilizariam as mesmas cores? Utilizariam as mesmas imagens? Escolheriam os mesmos tipos e tamanho de letra?

4º Solicitar a reescrita do anúncio com base nas observações feitas e nos conhecimentos adquiridos até o momento. Não sendo possível terminar a reescrita na mesma aula, deve ser finalizada em casa e entregue na aula seguinte.

5º Após a entrega da atividade de reescrita, os alunos devem ser orientados a fazer a leitura da narrativa final da missão Vale dos Encantos, conforme figura 43.

Figura 43 - Mensagem final da missão Vale dos Encantos



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao finalizar a missão, o estudante conquista 100 XP.

Recursos necessários:

- Computador / Datashow (professor);
- Celular/ tablet ou laboratório de informática (alunos);
- Internet;
- Xerox;
- Lápis de cor;
- Plataformas (Kahoot, Canva, Classcraft, Padlet)

Avaliação (instrumentos):

- Atividades desenvolvidas por meio das plataformas (Classcraft, Canva, Padlet, Kahoot);
- Análise de textos;
- Roda de conversa;
- Reescrita do anúncio publicitário.

Figura 44 - Panorama Geral do Módulo 3 (Vale dos Encantos)



Fonte: Arquivo Pessoal



Para aprofundamento nas possibilidades de análise das imagens, sugere-se a leitura da unidade 2 do livro *Leitura da Imagem*.

BUENO, Mara Lúcia. **Leitura de imagem**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011.



Quadro 06 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo III (Para além do verbal: encantos do consumo)

MÓDULO III – PARA ALÉM DO VERBAL: ENCANTOS DO CONSUMO			
ATIVIDADE	OBJETIVO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PONTUAÇÃO DE PONTUALIDADE
Tarefa “Qualquer semelhança não é mera coincidência” (Kahoot)	Conquistar o nível bronze	200XP	+50XP
Tarefa “Apurando o olhar” (Padlet)	Conquistar o nível prata	350 XP	+50XP
Tarefa “Colorindo os sentidos” (anúncio publicitário)	Conquistar o nível ouro	300XP	+50XP
Roda de conversa (Roda do destino)	Participar e interagir na aula.	200XP	-----
Tarefa “Coautoria de projetos” (texto publicitário)	Conquistar o nível diamante	300XP	+50XP
Socialização (Roda do destino)	Participar e interagir na aula.	200XP	-----
Tarefa “Ajustes do percurso”(reescrita)	Conquistar o botton da sabedoria	800XP	+100XP
Encerramento de Missão (Mensagem Final)	Chegar ao cristal das revelações	100 XP	-----

Fonte: Arquivo pessoal

MÓDULO IV - É IMPERATIVO COMPRAR x CONSUMO CONSCIENTE

Nesse módulo, será abordado como alguns recursos verbais dialogam com os recursos visuais para construir o sentido do texto publicitário. Ademais, trataremos das temáticas do consumo consciente e dos direitos do consumidor.

Competências BNCC

EF69LP17 - Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, [...] ; as formas de imperativo em gêneros publicitários), [...] e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

EF89LP11 - Produzir [...] peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

EF69LP11 - Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Objetivos:

- Entender como os meios mercadológico e publicitário atuam em conjunto na formação do desejo para a compra de novos produtos, muitas vezes, não necessários ao consumidor;
- Revisar os conteúdos desenvolvidos durante o processo formativo;
- Conhecer alguns dos direitos do consumidor que estão atrelados ao processo de compra e venda de produtos;
- Identificar e compreender o uso de alguns recursos verbais utilizados na construção do texto publicitário;

- Compreender conceitos como obsolescência programada e obsolescência perceptiva;
- Refletir sobre os impactos sociais, ambientais e econômicos do consumo desenfreado na nossa sociedade.

Ações didáticas:

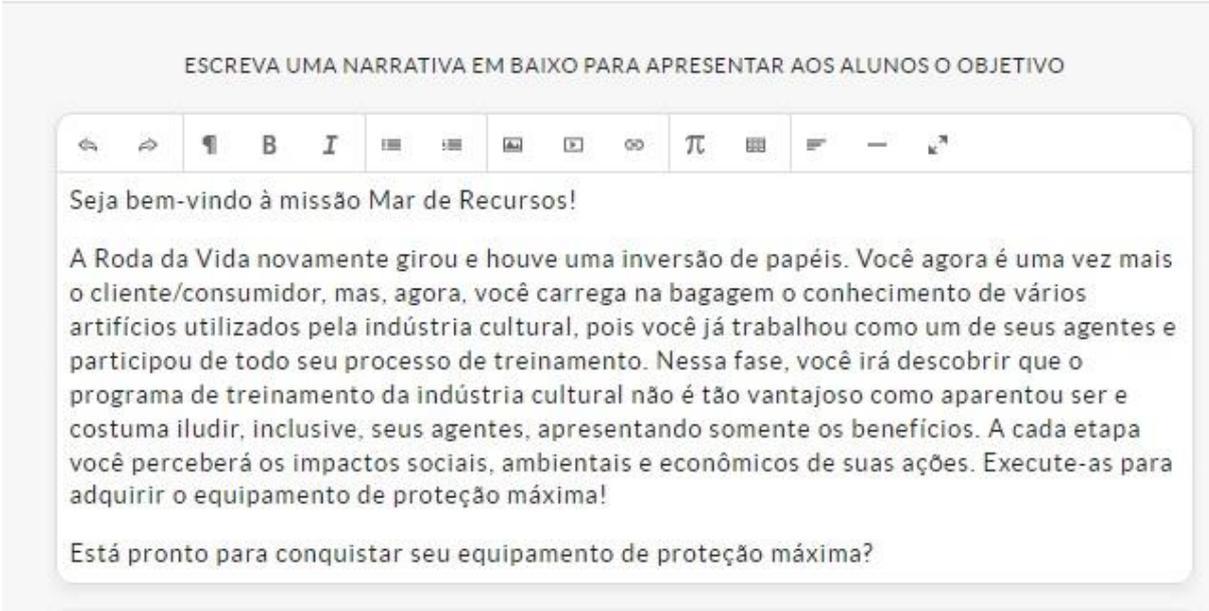
Momento 1 (2 aulas - 40 minutos)

1º - Solicite que o aluno acesse a plataforma Classcraft, faça a leitura da narrativa gamificada e, posteriormente, execute a tarefa proposta, consoante as figuras 45, 46, 47 e 48.

Figura 45 - Narrativa inicial da missão Mar de Recursos (Módulo 4)

Sua introdução da missão

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO



Seja bem-vindo à missão Mar de Recursos!

A Roda da Vida novamente girou e houve uma inversão de papéis. Você agora é uma vez mais o cliente/consumidor, mas, agora, você carrega na bagagem o conhecimento de vários artifícios utilizados pela indústria cultural, pois você já trabalhou como um de seus agentes e participou de todo seu processo de treinamento. Nessa fase, você irá descobrir que o programa de treinamento da indústria cultural não é tão vantajoso como aparentou ser e costuma iludir, inclusive, seus agentes, apresentando somente os benefícios. A cada etapa você perceberá os impactos sociais, ambientais e econômicos de suas ações. Execute-as para adquirir o equipamento de proteção máxima!

Está pronto para conquistar seu equipamento de proteção máxima?

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 46 - Narrativa do desafio 1 (Módulo 4)

Conquistar bônus extra 1

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

No mundo da indústria cultural, muitas vezes, vivemos condicionados ao que a mídia nos oferece, sem questionar a real necessidade de obter determinados produtos. Somos influenciados a consumir cada vez mais...

Consumimos, consumimos e é um ciclo sem fim! No entanto, a indústria cultural e mercadológica não nos alerta para as terríveis consequências desse consumo desenfreado.

Informe-se sobre esse tema executando a tarefa proposta e conseguirá conquistar seu primeiro bônus extra, além de ficar bem próximo da alcançar seu equipamento de proteção máxima!

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 47 - Tarefa Além do óbvio⁵⁸

Conquistar bônus extra 1

MOSTRAR VISÃO GERAL HISTÓRIA TAREFA DISCUSSÃO CONFIGURAÇÕES

Além do óbvio

Tarefa:

Assista o documentário "A História das Coisas" e depois responda à questão apresentada, no link disponível.

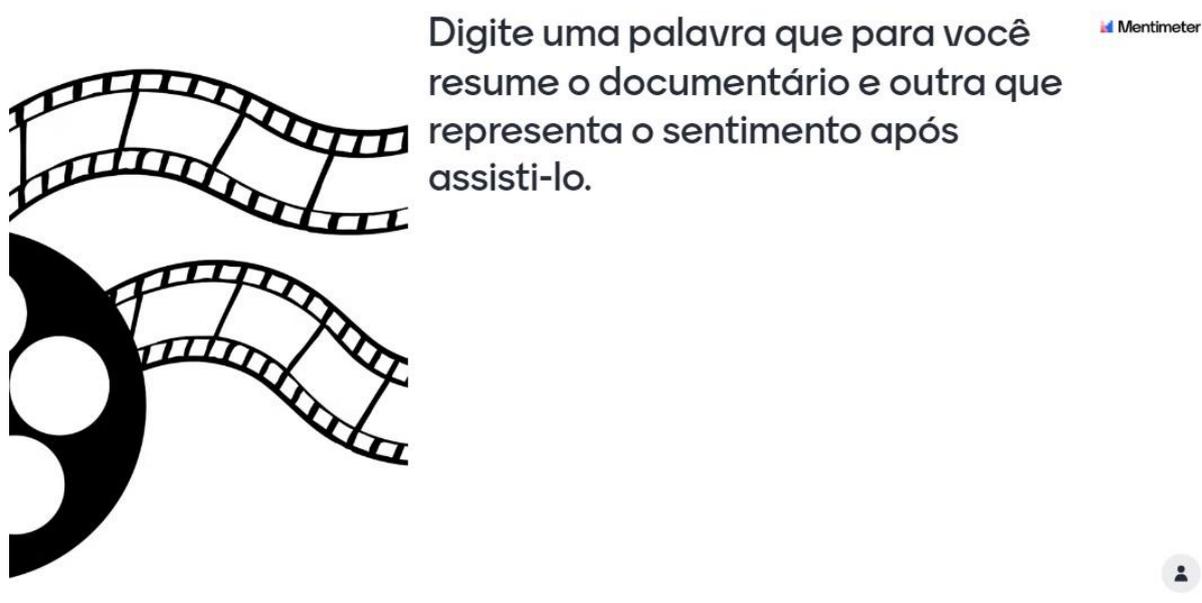
[Vídeo História das Coisas](#)

[Tarefa "Além do óbvio" - Nuvem de Palavras](#)

Fonte: Arquivo Pessoal

⁵⁸Para ter acesso ao documentário, clicar no link: <https://www.youtube.com/watch?v=xEqPp1VGWsM>

Figura 48 - Nuvem de palavras elaborada com Mentimeter⁵⁹



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 150 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

2º Após a finalização da atividade on-line, o professor deve conduzir momento de reflexão a partir das impressões sobre o documentário exibido e da nuvem de palavras construída colaborativamente com o apoio do Mentimeter. O professor pode utilizar o recurso “A Roda do Destino” (Classcraft) para levantar os seguintes questionamentos com a turma:

- Se esse documentário fosse composto apenas das imagens estáticas, promoveria a mesma construção de sentido? Por quê?
- Se fosse extraído todo conteúdo verbal do documentário, a compreensão seria a mesma? Por quê?
- Qual a relação existente entre o conteúdo verbal e o conteúdo visual no documentário apresentado?

⁵⁹ Para ter acesso à atividade elaborada, clicar no link: <https://www.menti.com/alzpizhjtg88>

Figura 50 - Tarefa segredos revelados 1⁶⁰

Conquistar bônus extra - 2

História **Tarefa** A+ Tarefa Discussão Progresso

Segredos revelados - 1

CRIAR UMA TAREFA

O seu primeiro bônus extra lhe permite descobrir o encanto por trás das palavras presentes nos textos publicitários.

Execute a ação proposta, conquiste seu segundo bônus extra e dê mais um passo para alcançar a sua proteção máxima.

Assista ao vídeo: [Recursos utilizados em anúncios publicitários](#)

Responda o [wordwall](#), fazendo a combinação de cartas (relação entre anúncio e recurso utilizado).

[Exercício de Combinação de Cartas](#)

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 51 - Tarefa da Combinação de Cartas elaborado com o Wordwall61

0:18

Slogan

Personificação

Intertextualidade

Imperativo

Enviar respostas

Fonte: Arquivo Pessoal

⁶⁰ Para acessar o vídeo sugerido na atividade, clicar no link: https://www.youtube.com/watch?v=13QYBIOMF6Y&list=RDCMUCNFhu38vTrySWHCPeyvKXfq&start_radio=1&t=135s

⁶¹ É possível acessar a atividade clicando no link: <https://wordwall.net/pt/resource/51747105>



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 200 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

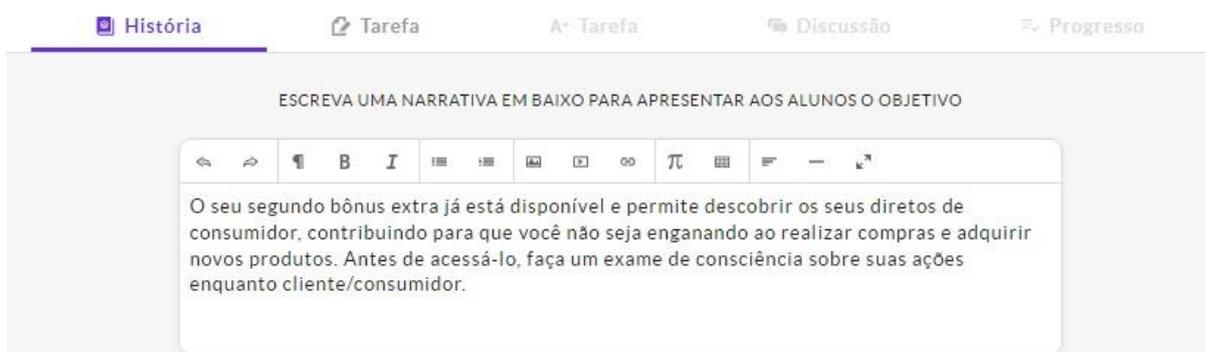
3º Após finalizar a atividade on-line, o professor, em momento expositivo, aprofundará a temática dos recursos verbais utilizados nos textos publicitários⁶².

Momento 3: (2 aulas 40 min.)

1º - Solicite que o aluno acesse a plataforma Classcraft, faça a leitura da narrativa gamificada e, posteriormente, execute a tarefa proposta, conforme as figuras 52, 53, e 54.

Figura 52 - Narrativa do desafio 3 (Módulo 4)

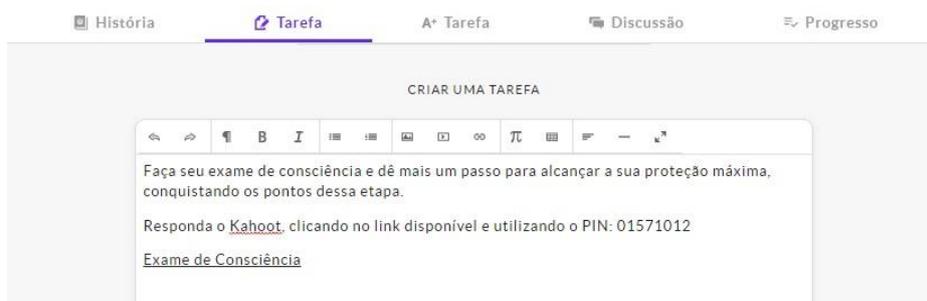
Fazer um exame de consciência sobre atos de consumo



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 53 - Tarefa segredos revelados 2

Fazer um exame de consciência sobre atos de consumo

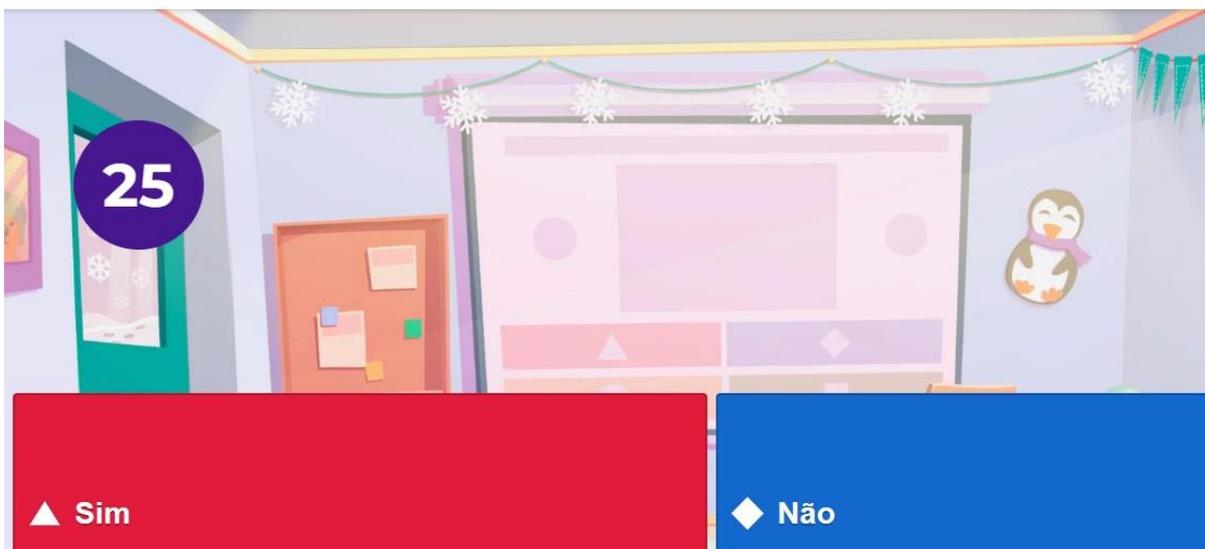


Fonte: Arquivo Pessoal

⁶² O material de apoio disponível para esse momento encontra-se nos apêndices deste caderno pedagógico.

Figura 54 - Tarefa elaborada com o kahoot⁶³⁶⁴

Você já foi enganado ao comprar um produto?



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 250 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

2º - Após finalizar a tarefa on-line, o professor apresentará os resultados obtidos com as respostas do kahoot, conversando sobre as implicações de alguns descasos do cliente no ato de realizar compras.

3º Para aprofundar a reflexão exibirá dois vídeos:

Link vídeo 1: Expectativa/ realidade https://www.youtube.com/watch?v=9S_LiemcVt4

Link vídeo 2: Direitos do consumidor <https://www.youtube.com/watch?v=UTER-AYOC88>

⁶³ Para acessar o kahoot, utilizar o link: https://kahoot.it/challenge/01571012?challenge-id=eb729593-b1b4-4aac-ac25-1860204e74dc_1674409502712 e o PIN de acesso: 01571012

⁶⁴ As questões que foram utilizadas para elaboração do kahoot encontram-se disponíveis nos apêndices deste caderno pedagógico.

4º Após a exibição dos vídeos, as reflexões sobre a temática continuam e professor pode utilizar as seguintes provocações:

- Vocês conheciam essas informações?
- Além desses direitos apresentados no vídeo, que outros vocês conhecem?
- Vocês sabem a diferença entre propaganda enganosa e propaganda abusiva?
- O desconhecimento dos nossos direitos contribui para sermos enganados?
- Como deve agir um consumidor consciente ao realizar compras?
- Como o recurso visual impacta nas nossas escolhas de consumo?
- Os nossos sentidos influenciam nas nossas decisões de compra?

5º- O professor deve orientar para que, em casa, como forma de aprofundamento no tema, os estudantes façam a leitura dos textos informativos⁶⁵ sobre o tema direitos do consumidor e desenvolvam atividade com relação a essa temática⁶⁶.

Figura 55 - Tarefa whack-a-mole elaborada com o apoio do Wordwall⁶⁷



Fonte: Arquivo Pessoal

⁶⁵ Os textos informativos encontram-se em anexo.

⁶⁶ As afirmativas para a construção da atividade intermediária encontram-se nos apêndices deste caderno pedagógico.

⁶⁷ Para ter acesso à atividade, basta clicar no link: <https://wordwall.net/pt/resource/51244718>



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 150 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 50 XP.

Momento 4 (2 aulas - 40 minutos)

1º - Solicite que o aluno acesse a plataforma Classcraft, faça a leitura da narrativa gamificada e, posteriormente, execute a tarefa proposta, conforme as figuras 56 e 57.

Figura 56 - Narrativa do desafio 4 (Módulo 4)

Conquistar o Escudo de Proteção Máxima

História Tarefa A+ Tarefa Discussão Progresso

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

Hora de pegar seu ESCUDO de proteção máxima contra as armadilhas da indústria cultural. Demonstre que você já possui todos os atributos para conquistá-lo. Execute a tarefa proposta para conquistar a pontuação que falta para conseguir esse distintivo.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 57 - Tarefa Escalada da proteção

Conquistar o Escudo de Proteção Máxima

História Tarefa A+ Tarefa Discussão Progresso

INSIRA O NOME DA TAREFA

Escalada da proteção

CRIAR UMA TAREFA

Você precisa demonstrar que compreendeu bem todas as fases dessa jornada. Responda ao questionário apresentado por seu professor em sala, participe da correção e conquiste o escudo que irá te blindar das armadilhas da indústria cultural.

Fonte: Arquivo Pessoal

2º Após a leitura das instruções na plataforma Classcraft, o professor deverá distribuir a atividade de revisão geral apresentada a seguir:

Atividade de revisão

1) Leia atentamente o texto publicitário e responda às questões apresentadas:



Disponível: <https://cfcsaci.com.br/noticias/atendeu-o-celular-e-desligou-a-vida/>. Acesso em: 22/01/2023.

a) É comum nos textos publicitários o uso de expressões com tom de ordem, solicitação ou pedido. Quais palavras no texto cumprem esse propósito?

R:

b) A tipografia escolhida para o texto verbal “Evite cenas como essa. Respeite as leis de trânsito” apresenta marcas significativas para compreensão do texto publicitário.

Comente o efeito de sentido produzido com esse recurso.

R:

c) Como a escolha das cores colabora no efeito de sentido gerado na associação dos conteúdos verbal e visual?

R:

d) O texto verbal “Atendeu o celular e desligou a vida” apresenta um jogo de palavras que colabora na construção de sentido do texto. Relacione este elemento com o conteúdo visual do texto publicitário.

R:

2) O anúncio publicitário a seguir faz parte de uma campanha da empresa Hortifruti. Observe atentamente os seus elementos constituintes para responder às questões:



Disponível: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>. Acesso: 07/08/2022.

a) Como se observa o recurso da intertextualidade no anúncio publicitário?

R:

b) O neologismo é outro recurso utilizado com bastante frequência no contexto publicitário e consiste no processo de criação de novas palavras. Você consegue identificá-lo no anúncio? Qual o propósito comunicativo da utilização desse recurso?

R:

c) Os slogans cumprem uma função bastante significativa na construção de sentido do texto publicitário. Identifique-o no texto e explique a sua aplicabilidade no contexto do texto em análise.

R:

d) Com qual objetivo comunicativo o produtor do anúncio ativou esses recursos e relacionou ao produto vendido?

R:

3) O texto a seguir é uma divulgação da Prefeitura de Candeias realizada no ano de 2022. Leia atentamente as informações apresentadas e depois responda às questões:



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdqYJM6rAq8/?igshid=MTg0ZDhmNDA=> Acesso em: 22/01/2023

a) Levante hipóteses para o uso das cores no texto verbal “Junina”. Por qual motivo foram escolhidas essas cores?

R:

b) O plano de fundo utilizado mantém algum tipo de relação com o texto verbal? Justifique sua resposta.

R:

4) Leia o texto publicitário e, em seguida, responda às questões:



Disponível: <https://br.pinterest.com/pin/634163191273787211/>. Acesso: 25/01/2023

a) Como as cores e o plano de fundo escolhidos colaboram na construção do sentido do texto?

R:

b) O que a empresa desejou comunicar ao utilizar o plano frontal na construção do anúncio publicitário?

R:

c) Porque o rosto da mulher não está em primeiro plano? Que efeito de sentido essa escolha provoca, levando em consideração a informação fornecida pelo recurso verbal escrito?

R:

d) Qual a relação existente entre o recurso verbal e os recursos visuais na construção de sentido do texto?

R:



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 500 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 100 XP.

4º O professor deverá projetar em sala e ativar o temporizador (Cronômetro da Classcraft) para que os alunos iniciem a realização da atividade proposta.

5º O professor conduzirá o momento de correção coletiva, utilizando, se julgar necessário, a Roda do Destino (Classcraft).

6º Após a correção, o professor deve solicitar que os alunos façam a leitura da mensagem final da Missão Mar de Recursos.

Figura 58 - Mensagem final da missão Mar de Recursos (Módulo 4)

Pegar o escudo de proteção máxima

História
Progresso

Se você chegou até aqui é por que desenvolveu bem todos os desafios propostos, ou seja, conquistou seu escudo de Proteção Máxima!

Agora, você já sabe como se proteger das artimanhas da indústria cultural, garantindo seus direitos! Não mais se deixará enganar!

Nessa missão você percebeu que é preciso ficar atento a todos os dados presentes nos textos publicitários, pois qualquer informação é relevante.

Além disso, você percebeu o quanto é importante conhecer os direitos do consumidor para, se preciso for, contestar se for lesado.

Parabéns! Com certeza, você é um consumidor mais crítico!

Mas, sua missão não encerra aqui! Ainda há um desafio final te esperando! Espero você no Monte dos Frutos Produzidos.

Fonte: Arquivo Pessoal

Quadro 07 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo IV (É imperativo comprar x consumo consciente)

MÓDULO IV – É IMPERATIVO COMPRAR X CONSUMO CONSCIENTE			
ATIVIDADE	OBJETIVO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PONTUAÇÃO DE PONTUALIDADE
Tarefa “Além do óbvio” (Nuvem de palavras - Mentimeter)	Conquistar bônus extra 1	150XP	+50XP
Socialização do documentário “História das Coisas” (Roda do Destino)	Aprofundar discussões sobre o documentário	100XP	-----
Tarefa “Segredos revelados 1” (Combinação de cartas - Wordwall)	Conquistar bônus extra 2	200 XP	+50XP
Tarefa “Exame de consciência” (Kahoot)	Fazer exame de consciência sobre atos de consumo	250XP	+50XP
Tarefa whack-a-mole elaborada com o apoio do Wordwall	Aprofundar o tema direitos do consumidor	150XP	+50XP
Tarefa “Escalada da proteção” (exercício de análise de textos)	Conquistar o escudo de proteção máxima	500XP	+100XP
Encerramento de Missão (Mensagem Final)	Pegar o escudo de proteção máxima	300 XP	-----

Fonte: Arquivo pessoal

MÓDULO V – PRODUZINDO ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS COM UM NOVO OLHAR

Nesse módulo, será feita a sistematização dos conhecimentos adquiridos através dos momentos formativos com a produção do anúncio publicitário final, bem como a avaliação da proposta desenvolvida e da metodologia aplicada na oficina didática.

Competências BNCC

EF69LP09 - Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

EF69LP07 - Produzir textos [...], considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

EF69LP08 - Revisar/editar o texto produzido [...], tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso

adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Objetivos:

- Produzir anúncio publicitário, ativando os recursos multissemióticos estudados durante a oficina;
- Avaliar a proposta didática, apresentando os aspectos positivos e negativos da metodologia utilizada;
- Realizar autoavaliação, pontuando os aspectos mencionados nos critérios de avaliação e outros comentários pertinentes ao desenvolvimento de cada aluno.

Ações didáticas:

Momento 1 (2 aulas - 40 minutos)

1º Orientar os alunos para que façam a leitura da narrativa gamificada e, em seguida, executem a atividade proposta, conforme as figuras 60, 61 e 62.

Figura 60 - Narrativa inicial da missão Monte dos Frutos Produzidos (Módulo 5)



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 61 - Narrativa do desafio 1 (Módulo 5)

Semear as sementes do conhecimento adquirido

História
Tarefa
A+ Tarefa
Discussão
Progresso

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

No seu percurso ao longo dessa jornada você conseguiu coletar diversos frutos que com certeza contribuiram para que você se tornasse um cidadão mais crítico e soubesse utilizar os recursos da nossa língua de modo adequado e eficiente.

Agora, é hora de contribuir com o espaço em que você convive! É hora de devolver parte desse conhecimento para a comunidade escolar!

Desenvolva as ações propostas com o objetivo de dar mais um passo para alcançar seu objetivo final!

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 62 - Tarefa Plantando conhecimento!

Semear as sementes do conhecimento adquirido

História
Tarefa
A+ Tarefa
Discussão
Progresso

INSIRA O NOME DA TAREFA

Plantando conhecimento!

CRIAR UMA TAREFA

Agora é hora de trabalhar colaborativamente! Pensem como se vocês fossem comprar e executem como se vocês fossem vender. Coloquem em prática os conhecimentos adquiridos e os frutos (recursos) que vocês colheram nesse itinerário formativo para elaborar o último anúncio publicitário que será utilizado para divulgação de um dos eventos escolares: São João Fest. Posteriormente, deve apresentá-lo em sala!]

Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 2000 XP.
Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 200 XP.



No caso de adoção por outros professores orienta-se escolher como motivação para a produção algo que esteja em consonância com o contexto escolar e seja significativo para a comunidade escolar.

2º - Os alunos, em equipes, serão orientados a elaborar o anúncio publicitário final, utilizando os recursos estudados com acompanhamento do professor para orientar nos ajustes necessários. Converse com os alunos sobre a possibilidade de produzir o anúncio utilizando o Canva ou outra plataforma de edição de imagens. O material produzido será utilizado para divulgação do São João Fest, evento escolar que ocorre na unidade escolar.

3º - Toda a orientação por parte do professor deve ocorrer neste encontro, pois os estudantes deverão finalizar a produção em casa e trazer pronta para apresentação na próxima aula. Antes de finalizar o encontro, o professor deverá informar aos alunos sobre os critérios que nortearão a apresentação dos trabalhos⁶⁸.

Momento 2 (2 aulas - 40 minutos)

1º - Inicialmente, ocorrerá a apresentação em sala dos anúncios elaborados por cada uma das equipes, com as devidas justificativas para as escolhas linguísticas e semióticas que fizeram.

2º - Após a rodada de apresentação das equipes, o professor deve utilizar o recurso “Campos de Treinamento de Elda” para fazer algumas perguntas surpresas para os sorteados e atribuir pontuação extra. Sugestões:

- Se alterássemos a mídia de produção do seu anúncio publicitário, que alterações vocês julgam necessário fazer?
- As cores e tipos de letra escolhidos estão alinhados com a proposta do evento?
- Como os recursos visuais e verbais mantêm relação entre si?
- Por que a informação “x” está com letras menores/maiores?

⁶⁸ Os critérios encontram-se disponíveis no quadro dos instrumentos avaliativos.



- O que norteou a escolha do plano fechado/aberto para este anúncio?



Ao responder algum dos questionamentos feitos, o estudante conquista 100 XP.

3º - Nesse momento, com o suporte da ferramenta Roda do Destino (Classcraft), será feita a escolha dos representantes que irão procurar a coordenação do CPM-TEC⁶⁹ para apresentar o material produzido e que será divulgado nesta plataforma/rede social da escola.

No caso de adoção por outros professores, sugere-se pensar em outros meios de divulgação para publicizar o trabalho produzido pelos estudantes: blog, rede social da escola, mural de trabalho dos alunos etc.

Momento 3 (2 aulas - 40 minutos)

1º Inicialmente, orientar para que o estudante faça a leitura da narrativa gamificada e, posteriormente, execute as tarefas propostas, conforme as figuras 63, 64 e 65.

Figura 63 - Narrativa do desafio 2 (Módulo 5)

Conquistar a medalha Consumidor Consciente e o Certificado de Jovem Protagonista.

ESCREVA UMA NARRATIVA EM BAIXO PARA APRESENTAR AOS ALUNOS O OBJETIVO

A nossa jornada está chegando ao fim! Muitos foram os aprendizados, as dificuldades, as novidades...

Aqui, tivemos a oportunidade de aprender a ser jovem, cliente, consumidor, agente da indústria cultural, Mago, Sacerdote e Guerreiro.

Aprendemos também a conhecer a si mesmo, o outro, a mídia, os recursos da publicidade, outras configurações textuais.

Mas, temos dois aprendizados muito importantes para construir juntos nas duas próximas tarefas:

- Avaliar a oficina (metodologia)
- Avaliar a si mesmo (autoavaliação)

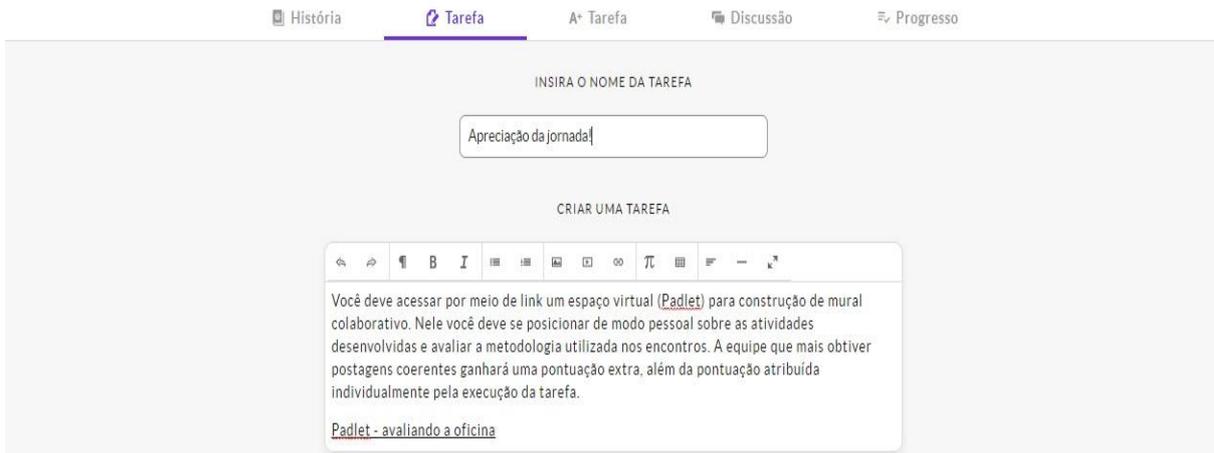
Só assim será possível ter acesso a medalha Consumidor Consciente e o Certificado de Jovem Protagonista.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 64 - Tarefa Apreciação da jornada

⁶⁹ O CPM-TEC é uma plataforma/rede social criada pelo Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira para hospedar e divulgar atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Conquistar a medalha Consumidor Consciente e o Certificado de Jovem Protagonista.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 65 - Mural colaborativo desenvolvido com o Padlet⁷⁰



Fonte: Arquivo Pessoal



Ao executar a atividade proposta, o estudante conquista 500 XP. Se desenvolvê-la no prazo estabelecido, conquista mais 100 XP.

⁷⁰Link para acessar o padlet: <https://padlet.com/gamificationclass22/avalia-o-da-proposta-did-tica-106rseef1d456b89>

2º - O professor fará o acompanhamento das postagens enquanto elas acontecem e, ao final, divulgará a equipe que conseguiu a pontuação extra (100 XP).



Como essa proposta envolve uma pontuação extra para a equipe que obtiver mais postagens, é interessante usar o recurso do cronômetro disponível na Classcraft. Essa ferramenta funciona como um temporizador que pode ser utilizado para tornar os desafios mais divertidos e emocionantes.

3º - Após finalizar a tarefa no Padlet, o professor deve conduzir a realização da roda de conversa para autoavaliação⁷¹ sobre as aprendizagens do período, utilizando o recurso da “Roda do Destino” (Classcraft) para escolha aleatória da ordem dos alunos para fazer seu posicionamento.

4º - Ao encerrar o processo de autoavaliação, o professor solicitará que os alunos façam a leitura da mensagem final da missão na plataforma Classcraft, conforme figura 66.

Figura 66 - Mensagem final da missão Monte dos Frutos Produzidos (Módulo 5)

Pegar a medalha e o certificado

História
Progresso

ESCREVA UM FINAL DA HISTÓRIA PARA CONCLUIR A MISSÃO DOS SEUS ALUNOS

↶ ↷ 🔍 B I ☰ ☱ 🖼️ 📺 🔗 π 📄 🔍 ↶ ↷

Queridos estudantes,

Enquanto seus personagens estavam em desafios fictícios tentando conquistar escudos, óculos, bottons e outras tantas distintivos, vocês estavam enfrentando desafios reais referentes ao processo de aprendizagem. As conquistas e aquisições de seus personagens fictícios se converteram em ganhos reais na vida de vocês.

Embora ao longo dessa jornada formativa muitos tenham sido os desafios enfrentados (dificuldades tecnológicas; dificuldades de aprender com esse novo formato; dificuldades de ler o que não estava escrito com palavras; e outras tantas dificuldades...), todos vocês são vitoriosos por terem chegado até aqui!

Tenho certeza que a bagagem de conhecimento de cada um está repleta de novidades!

Muito obrigada e até a próxima aventura do conhecimento!

Fonte: Arquivo Pessoal

⁷¹ Os parâmetros que nortearão esse momento encontram-se disponíveis no quadro de critérios de avaliação.



Ao concluir a missão, o estudante conquista mais 150 XP.

5º - O professor deve preparar previamente os certificados⁷² que simbolizam o encerramento da Oficina Gamificando o ensino do gênero textual anúncio publicitário e o empenho de todos os alunos na execução das atividades para a entrega nesse momento.

6º Para finalizar, o professor fará a divulgação da equipe que mais pontuou ao final das atividades e entregará um botton com a insígnia (crista) da equipe vencedora a seus membros, bem como um *squeeze* personalizado com nome e distintivo da equipe vencedora.

Recursos necessários:

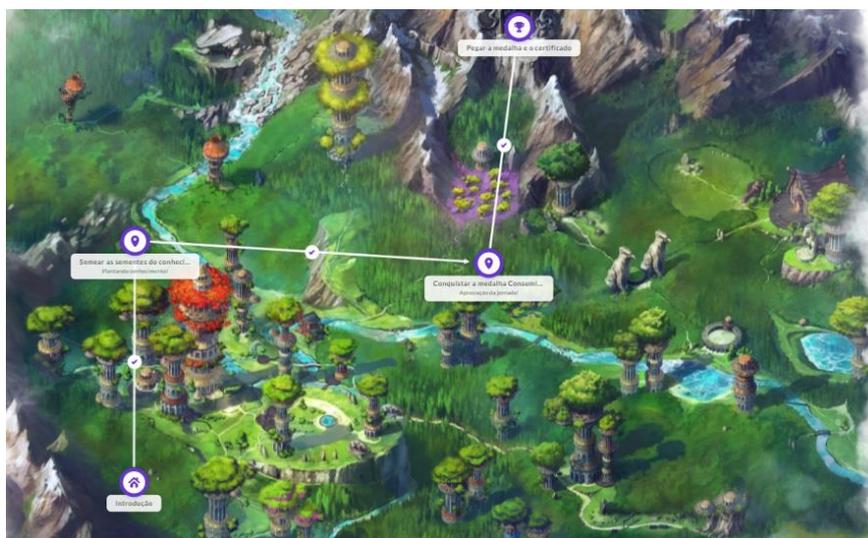
- Computador / Datashow (professor);
- Celular/ tablet ou laboratório de informática (alunos);
- Internet;
- Papel ofício;
- Lápis de cor;
- Plataformas digitais (Classcraft, Padlet, Canva);
- Certificado impresso;
- Medalhas.

Avaliação:

- Roda de Conversa;
- Construção de mural colaborativo (Padlet);
- Produção de anúncio publicitário.

⁷² O modelo de certificado utilizado encontra-se nos apêndices deste caderno pedagógico.

Figura 67 - Panorama geral do Módulo 5 (Monte dos Frutos Produzidos)



Fonte: Arquivo Pessoal

Quadro 08 - Resumo das pontuações atribuídas no módulo V (Produzindo anúncios com um novo olhar)

MÓDULO V – PRODUZINDO ANÚNCIOS COM UM NOVO OLHAR			
ATIVIDADE	OBJETIVO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PONTUAÇÃO DE PONTUALIDADE
Tarefa “Plantando conhecimento” (produção de anúncio publicitário)	Semear as sementes do conhecimento	2000XP	+200XP
Questionamentos surpresa (Campos de Treinamento de Elda)	Apresentar e socializar os anúncios publicitários produzidos	100XP	-----
Tarefa “Apreciação da jornada” (Padlet)	Conquistar a medalha consumidor consciente e o certificado jovem protagonista	500 XP	+100XP
Encerramento de Missão (Mensagem Final)	Pegar a medalha e o certificado	150 XP	-----

Fonte: Arquivo pessoal

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. 2ed.rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ALVES, Lynn et al. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In:FERRAZ, Obdália (Org.).**Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 117-139.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Concepções de língua**: ensino e avaliação; avaliação e ensino. Revista de Letras. v.1/2, p. 83 – 86, 2012.
- BENTO, J. J. D. do L. C.; SILVA, F. C. O. da. **Metáforas visuais em textos multimodais: análise de textos de provas do Enem**. Revista Letra Capital, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 116–140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8983>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, Mara Lúcia. **Leitura de imagem**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. Pimenta Cultural, 2016.
- CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA VAL, M. da G. et al. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. E-book. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=iBOdCgAAQBAJ&hl=ptBR&printsec=frontcover&pg=GBS.PP1>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, p. 139-144, 2018.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

PENNA FIRME, Thereza. **Os avanços da avaliação no século XXI**. Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 1, n. 1, dec. 2018. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/810>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa De. **Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação**. Educar em Revista, v. 36, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016. RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na informação**. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019, p.189-204.

SUASSUNA, Livia. **Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa**. Perspectiva, v. 30, n. 03, p. 1125-1151, 2012.

VIEIRA, Josenia. O papel das metáforas visuais no discurso. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 75 -92

VIEIRA, Josenia. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 43 -72

APÊNDICES

MÓDULO 2 – ESCOLHAS E CONSUMO

Momento 1

- Questões do Kahoot

1) Quando você vai comprar um produto, como você o escolhe?

- a) O preço é o mais importante.
- b) A mídia e as redes sociais me influenciam.
- c) A qualidade do produto é o mais importante.
- d) Combinação de fatores (moda, preço, qualidade, mídia...)

2) O que te chama mais atenção em um anúncio publicitário?

- a) Cores e imagens.
- b) Parte escrita.
- c) Tipos de letras.
- d) Texto verbal.

3) Você costuma ler as letras pequenas dos anúncios publicitários?

- a) Sim.
- b) Não.

4) A presença de pessoas famosas em anúncios publicitários te influencia a comprar o produto?

- a) Sim.
- b) Não.

5) Produtos com seus personagens ficcionais favoritos são mais atrativos?

- a) Sim.
- b) Não.

6) O que mais chama sua atenção em um vídeo publicitário?

- a) Gestos

- b) Fundo musical
- c) O garoto (a) propaganda.
- d) Texto verbal

Momento 2

- Material para momento expositivo

Ampliando o sentido de texto...

O que você compreende como texto? Uma imagem é um texto? Uma expressão corporal pode ser lida? Texto é somente aquilo que está escrito?

Pode-se afirmar que um texto vai muito além do que está escrito ou é verbalizado oralmente. Um texto deve ser compreendido como uma junção de vários elementos dispostos em várias camadas, ou seja, o seu sentido é construído com a combinação de recursos semióticos (imagética, verbal, sonora, gestual, facial etc).

Desse modo, um texto multimodal pode apresentar diferentes elementos semióticos, além do verbal, que vão contribuir na construção dos sentidos. A seguir, alguns exemplos:

a) cores /luminosidade



Disponível: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicaca/o/campanhas/liga-da-saude/>. Acesso: 07/08/ 2022

b) tipos / tamanho de fontes (letras)



Disponível: <https://www.promoview.com.br/categoria/brand-experience/hersheys-lanca-prova-de-resistencia-segura-essa-barra.html>. Acesso: 04/02/2023

c) espacialidade/ ângulo/ enquadramento das imagens;



Disponível:

<https://marcelobaldi.com.br/anuncio/127/uma-super-campanha-para-escola-de-ingles> .Acesso: 16/01/2023

d) expressão corporal/facial



Disponível em:

<https://www.mktesportivo.com/2022/11/sadia-convoca-lek-trek-e-ney-mar-em-campanha-para-a-copa-do-mundo-do-catar-2022/>
Acesso: 16/01/2023

Lembrando que todos esses recursos não podem ser analisados isoladamente, mas sim em uma relação de interação.

Referência: RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.



Agora é sua vez!!!

Que outros gêneros textuais que vocês conhecem que possuem essas características?

MÓDULO 3 – PARA ALÉM DO VERBAL: ENCANTOS DO CONSUMO

Momento 1

- Questões utilizadas no Kahoot – Qualquer semelhança não é mera coincidência!

1) A qual setor pertence esse anúncio?



Disponível: <https://sindessc.wordpress.com/2012/10/12/lancada-campanha-paradinha/>.
16/01/2023

Acesso:

- saúde
- alimentação
- trânsito
- cosméticos

2) A qual setor pertence esse anúncio?



Disponível: <https://decifrandotextosecontextos.blog>

gspot.com/2018/05/atividade-de-compreensao-e.html. Acesso:16/01/2023

- a) saúde
- b) alimentação
- c) trânsito
- d) cosméticos

3) A qual setor pertence esse anúncio?



Disponível: <https://www.abcdacomunicacao.com.br/mequi-zap-e-a-mais-nova-forma-de-falar-com-o-mcdonalds/>. Acesso: 16/01/2023.

- a) saúde
- b) alimentação
- c) trânsito
- d) cosméticos

4) A qual setor pertence esse anúncio?



Disponível: <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/fatima-bernardes-estrela-como-garota-propaganda-da-seara/>. Acesso: 16/01/2023.

- a) saúde
- b) alimentação
- c) trânsito
- d) cosméticos

5) Que sensação o tipo de letra utilizada desperta?



Disponível: <https://marcelobaldi.com.br/anuncio/127/uma-super-campanha-para-escola-de-ingles>.
Acesso: 16/01/2023

- a) seriedade/força
- b) aventura/descontração

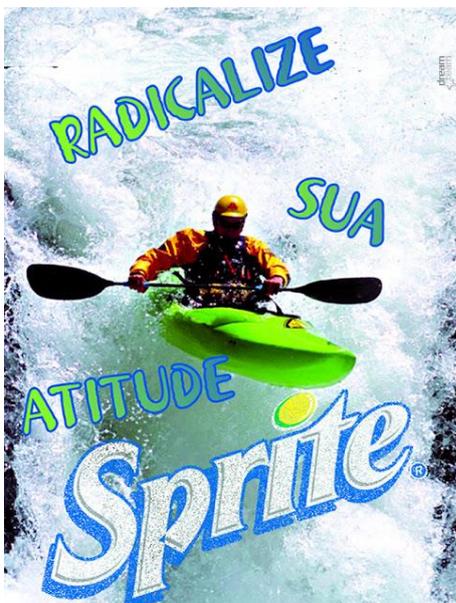
6) Na sua opinião, se alterar o tipo de letra utilizado no texto provocaria mudanças no sentido?



Disponível: <https://marcelobaldi.com.br/anuncio/127/uma-super-campanha-para-escola-de-ingles>.
Acesso: 16/01/2023

- a) Sim
- b) Não

7) Que sensação o tipo de letra utilizada desperta?



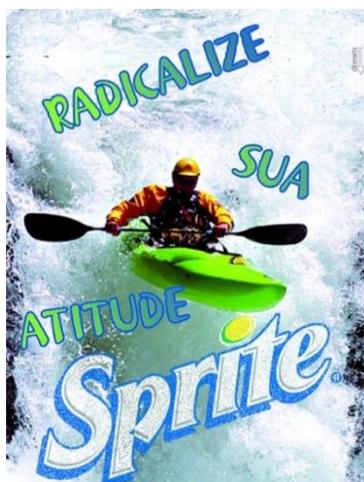
Disponível:
16/01/2023

http://galeiradoblog.blogspot.com/2011/11/anuncio-publicitario_04.html.

Acesso:

- a) Seriedade
- b) Aventura

8) Na sua opinião, se alterar o tipo de letra utilizado no texto provocaria mudanças no sentido?



Disponível:
16/01/202

http://galeiradoblog.blogspot.com/2011/11/anuncio-publicitario_04.html

Acesso:

- a) Sim
- b) Não

8) Sobre o tipo de letra da palavra “acidente” e os demais elementos do texto, assinale a alternativa correta:



Disponível: <https://trunfotransbrasiliana.com.br/trunfo-transbrasiliana-lanca-campanha-educativa-contra-o-excesso-de-velocidade-na-rodovia/>. Acesso em: 16/02/2023

- O tipo de letra se relaciona apenas com o texto verbal.
- O sentido textual é obtido por todos os elementos, até o tipo de letra.
- O tipo de letra é apenas um ornamento para chamar atenção.
- O tipo de letra não interfere no sentido.

- Material para momento expositivo

RECURSOS SEMIÓTICOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS

CORES, GESTUAL E TIPOGRAFIA

CORES

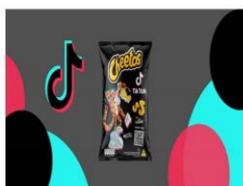
- O mesmo texto com cores diferentes apresenta sentidos diferentes?
- Há cores específicas para expressar determinadas sensações/sentimentos?
- Há alguma relação entre setores (saúde, tecnologia, alimentação...) e a escolha de cores para representar seus produtos?
- Os aspectos socioculturais interferem cores pela publicidade?



CORES



Disponível em: <https://gkph.com.br/90443/cheetos-hb-23/>. Acesso em: 23/01/2023



Disponível em: <https://portalvsmarketing.com.br/cheetos-olxok-ranhe-subico-em-lançamento-inecru/>. Acesso em: 28/08/2022

TIPOGRAFIA

- Um tipo de letra interfere no que desejo comunicar?
- A mesma coisa escrita com letras diferentes muda o sentido?
- Há algum tipo de letra específico para expressar leveza, descontração?
- Há algum tipo de letra específico para expressar formalidade, seriedade?



TIPOGRAFIA



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B818FzA7A8E8TA/NOVA-COMPANHIA/>. Acesso em: 16/01/2023

TIPOGRAFIA



Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/produto/217573-geek-week-ofertas-amazon-comemorar-orgulho-nerd.htm>. Acesso em: 17/01/2023

GESTUAL

- As nossas posições corporais expressam sentidos?
- A expressão facial do nosso rosto comunica algo?
- Que expressões contribuem para expressar liberdade?
- Que expressões contribuem para expressar seriedade?

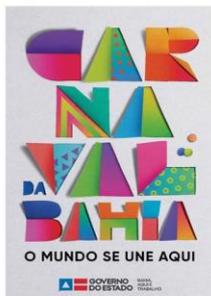


GESTOS E EXPRESSÃO CORPORAL



Disponível em: <https://gkph.com.br/85771/riachuelo-estimula-mulheres-a-sobreviver/>. Acesso em: 14/08/2022

CORES E TIPOGRAFIA



Disponível em: <http://revistapesquisa.com.br/a-diversidade-na-escritura-critica-como-olhar-para-o-carnaval-do-governo-da-bahia/>
Acesso em: 14/08/2022

GESTOS E EXPRESSÃO CORPORAL



Disponível: <https://publicidade.com.br/3d-critica-a-escrita-para-sua-obra-a-qualidade-de-uma-obra/>
Acesso: 17/01/2023

GESTUAL E CORES



© 2012 pela Prefeitura Municipal de Curitiba. Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.279/1964). A distribuição desta obra é gratuita. É proibida a venda ou o aluguel desta obra. A reprodução desta obra em qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, sem a autorização expressa da Prefeitura Municipal de Curitiba, é proibida e sujeita a sanções legais.

SECRETARIA MUNICIPAL DE TRÂNSITO
CURITIBA

Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.com.br/ortofoto/gentileza-no-transito/>. Acesso em: 07/08/2022.

Momento 2

Material para momento expositivo

RECURSOS SEMIÓTICOS NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO PUBLICITÁRIO

IMAGENS E ESPACIALIDADE

○ Ao analisar a imagem como elemento constituinte do texto, é preciso ficar atento a alguns aspectos:

- Valores culturais e sociais das posições;
- Caráter simbólico da imagem;
- Enquadramento;
- Ângulo;
- Disposição espacial;



Disponível: <https://globo.com.br/58771/riachuelo-estimula-mulheres-a-comprar>
Acesso: 14/09/2022

- Qual a posição da modelo nessa imagem?
- Essas escolhas interferem no sentido do texto publicitário?
- Se alterássemos o ângulo da foto da atriz mudaríamos também o sentido construído a partir dela?

A foto tirada de baixo para cima promove a sensação de grandeza, esplendor, imponência.

Que outros elementos reforçam esse sentido?



Disponível: <https://agenciaopcaociativa.wordpress.com/port-folio/>

E essa posição, que sensação desperta?

A foto tirada de cima para baixo promove a sensação de inferioridade, submissão. A modelo não consegue resistir ao iogurte.



Disponível: <https://www.catalogosofertas.com.br/vista/ofertas/catalogo-riachuelo-1997199#page=1>

- O que se deseja enfatizar nesse anúncio?
- Qual a posição da modelo nesse anúncio?
- Essas posição interfere no sentido do texto publicitário?
- Se alterássemos o posicionamento da atriz mudaríamos também o sentido construído a partir dela?

-Foto retirada de modo oblíquo (lateral) para trazer destaque aos acessórios que a modelo utiliza.
- Plano fechado para criar sensação de proximidade e intimidade de leitor (consumidor)

Que outros elementos reforçam esse sentido?



Disponível: <http://expressionalicecritica.blogspot.com/2014/11/analise-da-peca-publicitaria-avon.html>

- Qual a posição de Paola Oliveira nessa imagem?
- Que elemento se deseja destacar?
- Essas escolhas interferem no sentido do texto publicitário?
- Se alterássemos o posicionamento da atriz mudaríamos também o sentido construído a partir dela?

O plano fechado e ângulo frontal transmitem ideia de aproximação.



Disponível: <https://www.designabsoluto.com.br/portfoliogiogurtes-nestle/>

- A posição do iogurte no anúncio promove algum sentido?
- A posição de Juliete no anúncio é intencional?
- Inverter o balde de vitamina e o pote de iogurte provocaria mudança na compreensão do texto?



Disponível: <https://globo.com.br/70510/avon-juliete-escora/>

O posicionamento dos elementos na composição do texto indicam que à esquerda (balde de vitamina/ Juliete) está o elemento dado/conhecido e à direita (o novo/ produto a ser anunciado).



Disponível: <https://br.pinterest.com/bendpropaganda/marata-%C3%A1/>

- A posição do café (pó/grão) e do café pronto (xicara) no anúncio promove algum sentido?
- Essa posição no anúncio é intencional?
- Inverter a posição das imagens provocaria mudança na compreensão do texto?

-No sentido vertical, o que está no topo (café pronto) representa o ideal e o que está na base representa o real.

ATENÇÃO!!!

- Esses elementos da imagem devem ser observados em interação com os demais constituintes do texto: cores, gestual, elemento verbal, expressão corporal, tipografia, plano de fundo...
- O sentido global do texto multimodal se constitui na relação entre esses elementos.



QUE TAL ANALISARMOS ESSE ANÚNCIO JUNTOS?



Disponível: <https://comtecendoqui.com.br/proganda/perdigao-apresenta-campanha-de-natal-com-ivete-sanga/>

REFERÊNCIAS

- BENTO, J. J. D. de L. C.; SILVA, F. C. O. da. *Metáforas visuais em textos multimodais: análise de textos de provas do Enem*. Revista Letra Capital, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 116-140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lecapital/article/view/5953>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BUENO, Mara Lúcia. *Letras de imagem*. Indaiatuba: Grupo Univesolvi, 2011.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 2006.
- VIEIRA, Josenia. O papel das metáforas visuais no discurso. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 73-92.
- VIEIRA, Josenia. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 43-72.

Momento 3:

- Atividade - Anúncios para colorir





Momento 4:

- Texto publicitário para dispor o texto verbal



MÓDULO 4 – É IMPERATIVO COMPRAR X CONSUMO CONSCIENTE

Momento 2

- Slides utilizados para momento expositivo



RECURSOS LINGÜÍSTICOS
NO DISCURSO PUBLICITÁRIO

RIMA



Repetição de sons idênticos, iguais ou parecidos, em uma ou várias sílabas, nos finais de duas ou mais palavras.

IMPERATIVO



peça baton
peça baton
peça baton
peça baton
peça baton
peça baton

Modo imperativo. Modo do verbo que exprime ordem, exortação, pedido.

NEOLOGISMO



Utilização de novas palavras, compostas a partir de outras que já existem. Ação de atribuir novos significados (ou sentidos) a palavras que já existem na língua.

INTERTEXTUALIDADE



Composição de um texto usando outro como base. A intertextualidade pode acontecer tanto utilizando o texto verbal, como também outras linguagens.



FIGURAS DE LINGUAGEM



As figuras de linguagem são recursos estilísticos utilizados com a intenção de tornar o discurso mais expressivo, possibilitando a ampliação do sentido daquilo que se pretende comunicar.

ESTRANGEIRISMOS



Uso de palavras, frases ou expressões cuja língua de origem não é a Língua Portuguesa.

SLOGAN



Nescau – “Energia que dá gosto.”

McDonalds – “Amo muito tudo isso.”

Elma Chips – “É impossível comer um só.”



O slogan é uma frase curta e simples que permite recordar da marca com facilidade, a partir de uma relação de associação.

REFERÊNCIAS

- BALTAZAR, Mauricio. **O guia completo do slogan**. Disponível em: <https://rockcontent.com.br/blog/slogan/>. Acesso em: 23/01/2023.
 - DUARTE, Vânia Maria. **Intertextualidade na linguagem publicitária**. Disponível em: <https://www.prepararatenem.com/portugues/intertextualidade-na-linguagem-publicitaria.htm>. Acesso em: 23/01/2023.
 - Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 23/01/2023.
- Imagens:
- <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/caspanhas/hollywood/>
 - <https://www.prepararatenem.com/portugues/intertextualidade-na-linguagem-publicitaria.htm>
 - <https://m.facebook.com/admediacompany/photos/genial-a-campanha-da-dorzi-mcdonalds-%C3%AADia-publicidade-internet-admediacompany?346829695643135/>
 - <https://abre.ai/GrT>
 - Mundo Das Marcas. OLYMPIKUS
 - <http://www.havaianaspersonalizadas.comunidades.net/historia-da-havaianas>
 - <https://pronmark.com.br/artigos-cris-campanha-para-la-frutta-inspirada-nas-crias-do-mundo-digital/>
 - <http://imaginariodeprofessora.blogspot.com/2011/08/texto-intuitivo.html>
 - <https://www.culturamix.com/marketing/propaganda/o-que-e-propaganda/>
 - <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/fundamental/ano/lingua-portuguesa/metonimia-hiperbole-e-antiteze-vamos-descobrir-estas-figuras-de-linguagem/4389>
 - <https://www.promoview.com.br/categoria/publicidade/coca-cola-brinca-com-a-sinestesia-em-seus-avancos.html>

Momento 3

- Atividade “Exame de Consciência” realizada com o Kahoot

1) Você já foi enganado ao comprar um produto?

- Sim
- Não

2) Que elemento presente no anúncio publicitário contribuiu para que você fosse lesado?

- a) A imagem utilizada
- b) O texto verbal
- c) Os dois elementos

3) Você costuma ler todas as informações (verbais e visuais) presentes nos textos publicitários?

- a) Sim
- b) Não

4) Você fica atento aos prazos e condições de troca de um determinado produto?

- a) Sim
- b) Não

5) Você reclamou em algum órgão específico quando se sentiu enganado?

- a) Sim
- b) Não

6) Você conhece seus direitos de consumidor?

- a) Sim
- b) Não

- Afirmativas utilizadas para construir o Wordwall – Whack-a-mole a ser desenvolvido em casa.

CORRETO	INCORRETO
O direito do consumidor considera propaganda enganosa quando passa informações falsas sobre um	O direito do consumidor permite vendas casadas.

ANEXOS

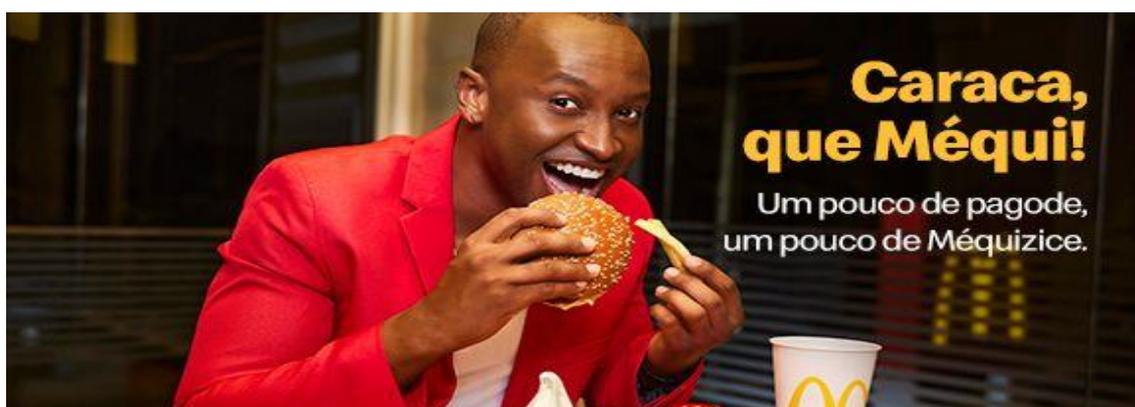
MÓDULO 2 – ESCOLHAS E CONSUMO

Momento 1:

- Textos utilizados no desafio 1 – Deixei-me seduzir



Disponível: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>
Acesso em: 07/08/2022



Disponível: <http://www.mcdonalds.com.br/>

[br/](http://www.mcdonalds.com.br/). Acesso: 14/08/2022

MÓDULO 3 – PARA ALÉM DO VERBAL: ENCANTOS DO CONSUMO

Momento 1

- Material explicação sobre uso das cores (expositivo)

PRETO	EMOÇÕES poder mistério sofisticação prestígio atemporalidade morte	UTILIZADO EM Marcas que transmitem elegância, simplicidade, sofisticação e poder. Associado também à noite e à morte.	MARCAS QUE UTILIZAM 
BRANCO	EMOÇÕES transparência pureza ingenuidade nobreza suavidade limpeza	UTILIZADO EM Espaços pequenos para dar a sensação de amplitude. É uma boa cor para expressar o puro, o nobre.	MARCAS QUE UTILIZAM 
ROSA	EMOÇÕES romance delicadeza inocência diversão feminilidade	UTILIZADO EM Marcas para o público feminino, romântico, e/ou delicado. É uma cor muito associada às mulheres e às flores.	MARCAS QUE UTILIZAM 
VERMELHO	EMOÇÕES dinamismo agressividade paixão energia perigo	UTILIZADO EM Produtos alimentícios, marcas relacionadas a automóveis.	MARCAS QUE UTILIZAM 
AZUL	EMOÇÕES confiança profissionalismo sinceridade seriedade calma infinito	UTILIZADO EM Bancos, produtos medicinais, produtos tecnológicos, companhias aéreas.	MARCAS QUE UTILIZAM 
VERDE	EMOÇÕES crescimento renovação juventude natureza ética orgânico	UTILIZADO EM Associada à natureza, ao dinheiro, e ao bom. É comumente utilizada em produtos ambientais. Expressa dinamismo e energia.	MARCAS QUE UTILIZAM 
AMARELO	EMOÇÕES estímulo alegria positividade aconchego simpatia otimismo	UTILIZADO EM Lugares como restaurantes, para estimular o apetite. Usado para gerar dinamismo e alegria.	MARCAS QUE UTILIZAM 
LARANJA	EMOÇÕES inovação modernidade juventude diversão vitalidade acessibilidade	UTILIZADO EM Marcas que expressam diversão, dirigidas em sua maioria ao público juvenil. Ótima cor para expressar alegria e juventude.	MARCAS QUE UTILIZAM 
PÚRPURA	EMOÇÕES luxo realeza sabedoria dignidade mistério espiritualidade	UTILIZADO EM Marcas associadas a conteúdos de fantasia. Cor bastante associada à criatividade, à imaginação e ao crescimento.	MARCAS QUE UTILIZAM 

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/606156431112122549/>. Acesso em: 20/01/2023

- Material para explicação sobre o uso da tipografia (expositivo)

DCon

Psicologia das FONTES

Serifadas / Serif

Personalidade: Confiável Respeitável Competente Tradicional Clássica Formal	Exemplos: Times New Roman Bodoni Georgia Garamond Baskerville	Combinação: Sem Serifa Cursiva Fantasia	Onde usar: Logotipos clássicos, tradicionais Corpo de Texto Materiais Impressos
--	---	---	---

Sem Serifa / Sans-Serif

Personalidade: Moderna Objetiva Estável Simples Neutra	Sugestões: Helvetica Futura Arial Century Gothic Calibri	Combinação: Serifada Cursiva Serifa Grossa	Onde usar: Logotipos Corpo de Texto Textos pequenos Materiais Digitais
--	--	--	---

Serifa Grossa / Slab Serif

Personalidade: Arrojada Forte Sólida Contemporânea Impactante	Sugestões: Rockwell Courier Museo	Combinação: Sem Serifa	Onde usar: Logotipos Títulos
---	--	----------------------------------	---

Cursiva / Script

Personalidade: Feminina Elegante Amigável Criativa Formal Simpática	Sugestões: <i>Pacifico</i> <i>Lucida</i> <i>Dash Script</i> <i>Zapfino</i>	Combinação: Sem Serifa Serifada	Onde usar: Logotipos Títulos Convites
--	---	--	---

Fantasia / Display

Personalidade: Amigável Excêntrica Expressiva Única Exclusiva	Sugestões: BRAGANÇOLIC PHOSPHATE CHALK LINE OPEN 24	Combinação: Serifadas Sem Serifa Serifa Grossa	Onde usar: Logotipos Títulos Textos de destaque
---	--	--	---

Negrito / Bold

Personalidade: Masculina Rígida Forte Dominante Impactante	Sugestões: Impact Arial Black Times Bold BEBAS NEUE	Combinação: Serifadas Sem Serifa Serifa Grossa Fantasia	Onde usar: Logotipos Títulos
--	--	--	---

Itálico / Italic

Personalidade: Distinta Decorativa Coloquial Dinâmica Enfática	Sugestões: <i>Helvetica Italic</i> <i>Garamond Italic</i> <i>Arial Italic</i> <i>Times Italic</i>	Combinação: Serifadas Sem Serifa Serifa Grossa	Onde usar: Logotipos Títulos Convites Destques no Corpo do Texto
--	--	--	---

Infográfico desenvolvido por Renata Santos para o Blog Design Conceitual 2017 © Todos os direitos reservados. renatasantos.design DCon

Disponível: <https://designconceitual.com.br/2017/06/30/a-psicologia-das-fontes/>
20/01/2023

Acesso em:

- Textos informativos de revisão e aprofundamento para leitura em casa

USO DAS CORES, EXPRESSÃO CORPORAL E TIPOGRAFIA

TEXTO I

A cor é uma realidade sensorial que não podemos fugir. Cada cor tem o poder de representar emoções e causar diferentes impactos individuais. Estudos psicológicos e científicos já afirmaram e continuam a provar a importância do uso das cores na influência humana, principalmente quando se trata do mercado de vendas.

Psicologia das cores é o estudo que mostra a forma como nosso cérebro identifica e transforma as cores em sensações. No marketing, a utilização da psicologia das cores é mais que essencial. As cores influenciam a percepção sobre tamanho, peso, superfície e volume de produtos. Entretanto, nenhuma cor transmite 100% um significado completo, elas servem apenas como um – importante – estimulante.

As pesquisas de marketing são o que garantem a aprovação ou não de uma paleta de cor ou determinada mudança no visual da marca, pois qualquer mudança é suficiente para influenciar a preferência do público consumidor. As cores devem ser usadas para fidelizar uma marca/empresa e criar assim sua identidade visual. Elas devem ser sempre as mesmas, pois são o que fortalece sua imagem diante do público.

Na teoria de marketing, a experiência do cliente é baseada em suas interpretações individuais. Apesar disso, durante uma pesquisa de aplicabilidade de determinada paleta de cor, valores culturais e regionais devem ser levados em consideração. No Brasil, por exemplo, utilizar as cores verde e amarelo remetem valores patriotas, pois são as cores presentes na bandeira do país.

Disponível em: <https://mercadizar.com/noticias/psicologia-das-cores/>. Acesso em: 20/01/2023

TEXTO II

O tipo de letra certa para sua comunicação

Sabe o que é tipografia? Não é nada complicado. Bem resumidamente, tipografia é o termo técnico para se referir ao formato das letras que usamos. A palavra tipografia vem do grego *typos*, que significa forma, e *graphein*, que significa escrita. Ela está presente tanto na mídia impressa quanto na digital, como em jornais, logotipos, televisão, aplicativos de celular e sites.

Ao escolher uma determinada fonte (ou seja, tipo de letra) para seu projeto gráfico, é possível transmitir alegria, tristeza, sofisticação, seriedade ou até mesmo descontração. Por isso é importante definir um estilo que passe a mensagem e sensação que a marca do seu negócio pretende causar no público.

Quando for utilizar textos longos, prefira fontes serifadas, pois visualmente elas deixam a leitura menos cansativa. As serifas são aqueles traços ou

prolongamentos nas extremidades da fonte, lembrando um pouco do efeito de entalhado na pedra. São muito usadas para transmitir algo sofisticado e clássico. Quer um exemplo tradicional? A fonte **Times New Roman**.

Outro tipo indicado para títulos e assinaturas são as fontes do tipo script, aquelas que são mais desenhadas e parecem ter sido escritas à mão. Trazendo elegância, é um estilo de fonte que chama atenção das pessoas e demonstra afetividade. Cuidado ao utilizá-las em textos longos, pois tornam-se cansativas.

Há também as fontes do tipo decorativas, que passam uma imagem divertida. Costumam ter curvas, desenhos e formatos diferenciados do que vemos no dia-a-dia. Por isso, são melhores apenas para marcas dentro da área do entretenimento, para que um negócio de um ramo mais sério não passe a ideia de infantil.

Para escolher bem qual fonte deseja usar, além de saber quais estilos existem, é fundamental pensar na legibilidade dela, ou seja, na facilidade que o leitor terá pra distinguir uma letra da outra. Isto é: a fonte é pra ler ou pra ver? É pra ser funcional ou pra ser bonita? Utilize o bom senso e pense no público alvo que irá ler aquelas palavras pra responder a estas questões.

Na hora de escolher a cor da fonte, pense no contraste, importante também para que o conteúdo seja lido facilmente. Se o fundo por trás das letras for escuro, a fonte deve ser em cores claras, e vice-versa. Além disso, há cores que favorecem determinadas sensações e são mais indicadas para determinados segmentos de negócio. (...)

Disponível: <https://focopublicidade.com/o-tipo-de-letra-certa-para-sua-comunicacao/>. Acesso em: 20/01/2023.

TEXTO III

Linguagem corporal e expressões faciais – Conheça os significados

A linguagem corporal refere-se aos sinais não verbais que usamos para nos comunicar. De acordo com especialistas, os sinais não verbais compõem uma grande parte da comunicação diária.

Das nossas expressões faciais aos movimentos do nosso corpo, as coisas que não dizemos ainda podem transmitir muitas informações.

Compreender a linguagem corporal é importante, mas também é essencial prestar atenção a outras pistas, como o contexto. Em muitos casos, você deve olhar para os sinais como um todo em vez de se concentrar em uma única ação.

Expressões faciais

Pense por um momento sobre o quanto uma pessoa é capaz de transmitir com apenas uma expressão facial. Um sorriso pode indicar aprovação ou felicidade. Uma carranca pode sinalizar desaprovação ou infelicidade.

Em alguns casos, nossas expressões faciais podem revelar nossos verdadeiros sentimentos sobre uma determinada situação. Enquanto você diz que está se sentindo bem, o olhar em seu rosto pode dizer às pessoas o contrário.

(...)

Os olhos

Ao avaliar a linguagem corporal, preste atenção aos seguintes sinais oculares:

Direção do olhar

Quando uma pessoa olha diretamente nos seus olhos enquanto conversa, isso indica que ela está interessada e prestando atenção. No entanto, o contato visual prolongado pode parecer ameaçador.

Por outro lado, quebrar o contato visual e desviar o olhar com frequência pode indicar que a pessoa está distraída, desconfortável ou tentando esconder seus verdadeiros sentimentos.

Piscadas

Piscar é natural, mas você também deve prestar atenção se a pessoa está piscando muito ou pouco.

As pessoas costumam piscar mais rapidamente quando estão se sentindo angustiadas ou desconfortáveis. Piscar com pouca frequência pode indicar que uma pessoa está tentando controlar intencionalmente seus movimentos oculares.

(...)

A boca

(...)

Ao avaliar a linguagem corporal, preste atenção aos seguintes sinais de boca e lábios:

- **Comprimir os lábios** - Apertar os lábios pode ser um indicador de desagrado, desaprovação ou desconfiança;
- **Morder o lábio** - As pessoas às vezes mordem os lábios quando estão preocupadas, ansiosas ou estressadas;
- **Cobrir a boca** - Quando as pessoas querem esconder uma reação emocional, elas podem cobrir a boca para evitar exibir sorrisos ou sorrisos maliciosos;
- **Virada para cima ou para baixo** - Pequenas mudanças na boca também podem ser indicadores sutis do que uma pessoa está sentindo. Quando a boca está ligeiramente virada para cima, pode significar que a pessoa está se sentindo feliz ou otimista. Por outro lado, uma boca ligeiramente virada para baixo pode ser um indicador de tristeza, desaprovação ou até mesmo uma careta.

Gestos

Os gestos podem ser alguns dos sinais de linguagem corporal mais diretos e óbvios. Acenar, apontar e usar os dedos para indicar quantidades numéricas são gestos muito comuns e fáceis de entender.

Alguns gestos podem ser culturais, no entanto, dar um polegar para cima ou o sinal de 'ok' podem ter um significado completamente diferente em outras culturas.

Os exemplos a seguir são apenas alguns gestos comuns e seus possíveis significados:

- Um punho fechado pode indicar raiva em algumas situações ou solidariedade em outras;
- Um polegar para cima e um polegar para baixo são frequentemente usados como gestos de aprovação e desaprovação;
- O gesto "ok", feito ao tocar juntos o polegar e o dedo indicador em um círculo enquanto estende os outros três dedos, pode ser usado para significar "ok" ou "tudo bem". Em algumas partes da Europa, o mesmo sinal é usado para implicar que você não é nada;
- O sinal V, criado levantando o dedo indicador e médio e separando-os para criar uma forma em V, significa paz ou vitória em alguns países. No Reino Unido e na Austrália, o símbolo assume um significado ofensivo quando as costas da mão estão voltadas para fora.

Os braços e pernas

(...)

Ao avaliar a linguagem corporal, preste atenção a alguns dos seguintes sinais que os braços e as pernas podem transmitir:

- Braços cruzados podem indicar que uma pessoa se sente defensiva, autoprotetora ou fechada;
- Ficar em pé com as mãos nos quadris pode ser uma indicação de que uma pessoa está pronta e no controle, ou também pode ser um sinal de agressividade;
- Juntar as mãos atrás das costas pode indicar que uma pessoa está se sentindo entediada, ansiosa ou até mesmo com raiva;
- Bater os dedos rapidamente ou inquietação pode ser um sinal de que uma pessoa está entediada, impaciente ou frustrada;
- Pernas cruzadas podem indicar que uma pessoa está se sentindo fechada ou precisando de privacidade.

Postura

A forma como posicionamos nossos corpos também pode servir como uma parte importante da linguagem corporal.

(...)

Sentar-se ereto, por exemplo, pode indicar que uma pessoa está focada e prestando atenção no que está acontecendo. Sentar-se com o corpo curvado para a frente, por outro lado, pode implicar que a pessoa está entediada ou indiferente.

Ao tentar ler a linguagem corporal, tente perceber alguns dos sinais que a postura de uma pessoa pode enviar:

- A postura aberta envolve manter o tronco do corpo aberto e exposto. Esse tipo de postura indica amizade, abertura e disposição.
- A postura fechada envolve esconder o tronco do corpo, muitas vezes curvando-se para a frente e mantendo os braços e as pernas cruzados. Esse tipo de postura pode ser um indicador de hostilidade e ansiedade.

Disponível em: <https://www.psymeetsocial.com/blog/artigos/linguagem-corporal-e-expressoes-faciais>. Acesso em: 23/01/2023.

Momento 3

Atividade de colorir - Anúncios originais



Disponível: <https://www.promoview.com.br/categoria/publicidade/nova-campanha-ressalta-o-sabor-unico-de-nescau-cereal.html> . Acesso: 14/08/2022



Disponível: <https://gkpb.com.br/32186/ipanema-graffiti/>. Acesso: 16/01/2023

Momento 4

- Atividade para dispor o texto verbal (texto publicitário original):



Disponível: <https://www.instagram.com/p/CitW4jOvMLC/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso: 16/12/2022.

MÓDULO 4 – É IMPERATIVO COMPRAR X CONSUMO CONSCIENTE

Momento 1

- Anúncios utilizados no exercício de combinação de cartas



Disponível: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>
Acesso: 07/08/2022.



Disponível: <https://vitoriaaparthospital.com.br/sustentabilidade/acoes-sustentaveis/>
Acesso: 14/08/2022



Disponível: <https://gkpb.com.br/7424/lacta-personifica-chocolate-bubbly-em-campanha-coma-antes-pergunte-depois/>. Acesso: 16/01/2023.

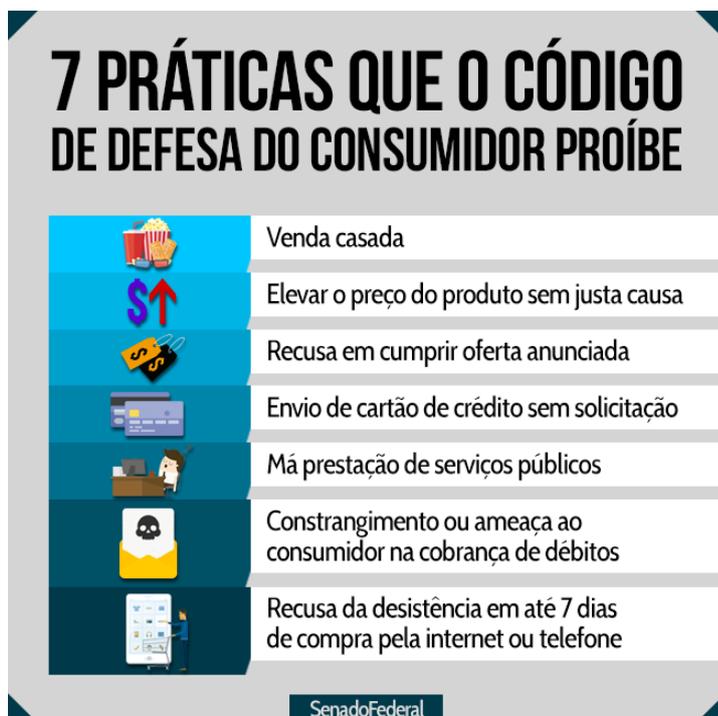


Disponível: <https://www.pngwing.com/pt/free-png-notfb>. Acesso: 16/01/2023.

Momento 3

- Textos informativos utilizados para leitura em casa sobre direito do consumidor

TEXTO I



Disponível em:

https://web.facebook.com/SenadoFederal/photos/a.176982505650946/2257192467629929/?type=3&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 22/01/2023.

TEXTO II

Saiba o que fazer diante de propagandas enganosas

Existem vários tipos de publicidades que enganam o consumidor, oferecendo, por exemplo, produtos que não cumprem o que prometem. Saiba o que fazer em cada caso

Muitas vezes o consumidor se sente enganado com propagandas em que o divulgado parece muito mais interessante do que é na realidade. Mas em todas as situações isso é considerado propaganda enganosa? Entenda as diferenças das publicidades descritas como enganosas pelo Código de Defesa do Consumidor (CDC) e saiba o que fazer em cada caso.

Publicidade enganosa

De acordo com o artigo 37 do Código de Defesa do Consumidor (CDC), uma publicidade é considerada enganosa quando induz o consumidor ao erro. Ou seja, quando traz uma informação falsa capaz de dar uma ideia diferente da realidade do produto ou do serviço ofertado. É o caso, por exemplo, de um serviço anunciado gratuito, mas que na verdade é pago, mesmo que isso só se perceba na hora em que é contratado ou após certo tempo de uso.

Em casos como esse, o consumidor pode tentar contato com o ofertante, preferencialmente por escrito, solicitando providências. O artigo 35 do CDC dá ao consumidor lesado o direito de escolher entre as seguintes alternativas: a obrigação de cumprir exatamente o que foi ofertado; outro produto ou serviço equivalente ao adquirido, ou a rescisão do contrato e a devolução do valor pago, acrescido da devida correção monetária.

Caso o fornecedor não responda à solicitação ou dê um retorno negativo, a reclamação pode ser registrada junto a um órgão de defesa do consumidor, como o Procon da sua cidade. Se ainda assim nada for resolvido, o caso pode ser levado à Justiça por meio do Juizado Especial Cível (JEC). Nos casos que envolvam causas de até 20 salários mínimos, não será necessário um advogado para mover o processo. Acima desse valor, será necessário o auxílio de um advogado de confiança para que as ações e avaliações cabíveis sejam articuladas.

Há, ainda, a possibilidade de o consumidor tentar solucionar seu problema, antes de entrar na Justiça, por meio de uma plataforma digital criada pelo governo federal, chamada consumidor.gov.br. Ou até mesmo reclamar por outros meios, como as redes sociais. Mas nunca deixe de registrar seu problema no Procon.

Publicidade enganosa por omissão

Além da publicidade enganosa, o artigo 37 do CDC prevê a publicidade enganosa por omissão, que é aquela em que o fornecedor deixa de informar um dado essencial sobre o produto ou do serviço anunciado. Por exemplo, quando um canal de TV anuncia diversos produtos, mas não informa sobre a forma de pagamento ou condições - dados que também são essenciais sobre o produto na hora da compra.

Neste caso, o procedimento a ser tomado será o mesmo que o descrito na publicidade enganosa. O consumidor pode tentar o contato com o fornecedor, fazendo as solicitações convenientes. Se não houver resposta, buscar o Procon e, se mesmo assim não funcionar, entrar na Justiça.

Publicidade abusiva

No artigo 37, parágrafo segundo, também é descrita a publicidade abusiva, esta que é considerada imprópria por incitar à violência, desrespeitar o meio ambiente e se aproveitar da deficiência de julgamento e experiência de crianças.

A ideia da publicidade abusiva está ligada à valores morais e atuais acontecimentos da sociedade. Em geral, é a publicidade que contém objetiva ou subjetivamente um discurso discriminatório ou preconceituoso, ou que incita prática imorais ou a violação de direitos humanos.

Assim como nas demais hipóteses, a abusividade constatada em uma propaganda pode ser denunciada ao Procon. Na possibilidade da publicidade ser considerada abusiva, o órgão tomará as medidas necessárias para que ela deixe de ser exibida ou veiculada, além da aplicação de sanções pelas infrações cometidas.

Em março deste ano, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) julgou como abusiva uma propaganda da Bauducco por associar a venda de um biscoito a um relógio com personagem infantil. A decisão da corte que deve impactar julgamentos semelhantes, teve como base o CDC, e está alinhado com a resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

Disponível em: [Saiba o que fazer diante de propagandas enganosas | Idec - Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor](#). Acesso em: 22/01/2023.