



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JOYCE DE SOUZA EVANGELISTA

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Santo Antônio de Jesus – BA

2023

JOYCE DE SOUZA EVANGELISTA

**METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gilce de Almeida.

Santo Antônio de Jesus – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S729m Evangelista, Joyce de Souza

Metodologias ativas e tecnologia digital: uma proposta para o ensino aprendizagem de
língua portuguesa / Joyce de Souza Evangelista. Santo Antônio de Jesus, 2023
191 fls.

Orientador(a): Professora Dr.^a Gilce de Almeida.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Letras - PROFLETRAS, Campus V.
2023.

1. Metodologia Ativa. 2. Língua Portuguesa. 3. Tecnologia Digital. 3. Análise
Linguística.

CDD: 418

FOLHA DE APROVAÇÃO

"METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA"

JOYCE DE SOUZA EVANGELISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Letras – PROFLETRAS, em 20 de abril de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme



Prof.^a Dr.^a GILCE DE SOUZA ALMEIDA

UNEB

Doutorado em Letras e Linguística

Universidade Federal da Bahia



Prof.^a Dr.^a ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO COUTINHO

UNEB

Doutorado em LETRAS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof.^a Dr.^a ISIS JULIANA FIGUEIREDO DE BARROS

UFRB

Doutorado em LÍNGUA E CULTURA

Universidade Federal da Bahia

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ELT – *Experiential Learning Theory*

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGB – Pesquisa Game Brasil

RPG – *Role-Playing Games*

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indicador de aprendizado	11
Figura 2 - Nível de proficiência em Língua Portuguesa	12
Figura 3 - Tipos de Gramática	13
Figura 4 - Quadro de competências específicas de Língua Portuguesa – BNCC	16
Figura 5 - Esquema metodológico proposto por Vieira para o ensino de gramática.	22
Figura 6 - Esquema com premissas de aprendizagem baseada em projetos,	29
Figura 7 - Crescimento de uso de jogos	33
Figura 8 - Perfil Geral do Gamer	33
Figura 9 - A pirâmide da aprendizagem	38
Figura 10 - Ciclos de aprendizagem	39
Figura 11 - Taxonomia de Bloom	42
Figura 12 - Usuários da internet	47
Figura 13 - Aha Slides	49
Figura 14 - Animaker	50
Figura 15 - Bamboozle	51
Figura 16 - Edduplze	52
Figura 17 - Educaplay	53
Figura 18 - Genially	54
Figura 19 - Minecraft Education	54
Figura 20 - Pixton	55
Figura 21 - Powtoon	56
Figura 22 - Quizlet	57
Figura 23 - Renderforest	58
Figura 24 - Scratch	58
Figura 25 - Toontastic	59
Figura 26 - Wordwall	60
Figura 27- Quadro de objetivos de conhecimento, propostas, ferramentas e plataformas TDIC	62
Figura 28 - Imagem representativa do ZUMBI DASH da plataforma Aula em Jogo	66
Figura 29 - Tabela para pesquisa acerca dos operadores argumentativos	68
Figura 30 - Funções organizadoras dos verbos introdutórios de opinião	69
Figura 31 - Características estruturais do gênero reportagem	73

Figura 32 - Atividade sobre vídeo-minuto	75
Figura 33 - Atividades rotação por estações	77
Figura 34 - Funções organizadoras dos verbos introdutórios de opinião	80
Figura 35 - Quadro de operadores argumentativos	81
Figura 36 - Fale com o Presidente	82
Figura 37 - Regras e orientações para o jogo da trilha	88
Figura 38 - Modelo do jogo Ludoskit 1.0	89
Figura 39 - Imagem do jogo Regras para utilização da vírgula da plataforma Educaplay	91
Figura 40 - Imagens do jogo Clash Dash	95
Figura 41- Imagens de tabela do certo e errado acerca do conto O gato preto	97
Figura 42 - Modelo de slides para apresentação do autor Edgar Allan Poe	98
Figura 43 - Imagem da atividade sobre estrutura narrativa	98
Figura 44 - Quadro para identificação dos tipos advérbios	101
Figura 45 - Representação do site TDIC em Língua Portuguesa	103

Dedico este trabalho a minha avó Belinha (in memoriam), exemplo de amor e que sempre nos ensinou a sermos pessoas do bem.

AGRADECIMENTOS

Os ciclos que a vida nos proporciona trazem experiências, aprendizagens, reiteraões muito pertinentes para seguirmos tentando estar sempre melhores e mais felizes. Nessas progressões que nos são oportunizadas para viver bem, é necessário que sempre haja reconhecimento daqueles que nos fizeram evoluir. Com muitas lágrimas nos olhos, o coração pulsando de alegria e carinho, não poderia deixar de externar meus sentimentos de gratidão às pessoas que fizeram parte da minha evolução profissional e contribuíram para a realização deste trabalho.

Inicio a minha lista de agradecimentos pelas mulheres. São muitas as que me inspiram, a, sobretudo, persistir e nunca desistir de tudo aquilo que almejo. Essas inspirações vêm dos exemplos transmitidos em diversas situações, mas também das mãos estendidas, dos abraços necessários e dos afetos sinceros.

Em todo o meu percurso até aqui, a esfera central a quem, muito e sempre, necessito demonstrar agradecimentos e amor é à minha mãe, Maria das Graças de Souza Evangelista, que me incentivou na busca de saberes e melhores vivências, se dedicou muito para que eu pudesse realizar desejos e sonhos e, essencialmente, ser feliz. Além disso, dedica cuidado e indescritível amor à minha filha, Nina Luz E. T. de Souza.

Sem destacar prioridade, sigo expressando abaixo os meus profundos agradecimentos:

À minha orientadora, Gilce de Souza Almeida, que me acolheu, quando muito necessitei e trilhou comigo o caminho pela construção contínua do conhecimento acadêmico, me dando um apoio humanamente indescritível para vencer todas as etapas necessárias à produção deste trabalho, que poderá ter impacto na melhoria da educação básica pública, não só nos espaços em que atuo, mas de todo o país.

Às minhas colegas de Mestrado, Mislene Teles dos Anjos, Ivanna Patrícia A. dos Santos, Maria Tânia Fonseca da Silva, Alane Cristina S. Silveira, Kalliandra Barreto Rebouças, Carla Rosângela Silva Borges, as quais me estenderam as mãos para seguirmos juntas, demonstrando que a sororidade é essencial para o efetivo apoio entre nós mulheres.

Aos meus colegas de trabalho, por estarem sempre me incentivando e entendendo minhas decisões para a construção de uma educação mais igualitária.

Aos meus alunos, tanto da rede municipal quanto da estadual, por se engajarem comigo diante de tantos desafios e fazerem parte da minha incansável tarefa na construção coletiva do conhecimento e da valorização do ensino e da aprendizagem, aspectos que fazem parte de minha luta pela melhoria de sua qualidade de vida.

A todos os educadores e funcionários do PROFLETRAS do *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus, pela organização de todo o processo que possibilita o acesso ao conhecimento e à obtenção da pós-graduação por professores da rede pública.

E, apesar de ainda ser uma menina pequena, quero muito agradecer à minha filha, Nina Luz. Desejo que ela sempre saiba que as turbulências de todo esse processo foram para que pudéssemos, eu e ela, experimentar outros voos proporcionados pelas conquistas oriundas das nossas lutas. Quero muito lhe pedir perdão por tanto tempo sem poder estar mais atenta a toda a sua progressão, em especial, a de alfabetização. Quero sempre que saiba que há aqui, nesta mãe solo, um amor imensurável por você, mas que preciso estendê-lo a outras pessoas cujas vidas dependem da melhoria da educação pública.

Tenho que agradecer primordialmente ao Pai Celestial, pelo cuidado constante com tudo aquilo que necessito em minha vida, pelo acalanto, por segurar sempre nas minhas mãos e demonstrar amor. Obrigada, Deus!

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que, de maneira direta ou indireta, estiveram comigo, me incentivando e contribuindo para que eu pudesse galgar mais este degrau na permanente escada da vida profissional e pessoal.

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem tem se tornado ainda mais desafiador para os educadores do Brasil, de modo que há necessidade de pesquisas que possam ajudá-los a lidar com as mudanças significativas que têm ocorrido nos últimos anos, como a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar. Diante disso, este trabalho, pautado na busca de inovações para o desenvolvimento de práticas de ensino em Língua Portuguesa por meio da utilização de metodologias ativas, tem como objetivo central a elaboração de propostas didáticas para o ensino de análise linguística, utilizando o suporte de plataformas, aplicativos e programas das TDIC. Nesse sentido, desenvolvemos estratégias metodológicas – que podem ser aplicadas a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –, relacionadas a alguns tópicos gramaticais, a saber: 1) emprego de operadores argumentativos; 2) efeitos semânticos da utilização de verbos introdutórios de discurso – verbos *dicendi*; 3) organização de sentenças e uso da vírgula e 4) efeitos de sentido de adjetivos e advérbios no texto. Busca-se, assim, levar às salas de aula da escola pública um trabalho inovador no eixo de análise linguística e semiótica, correlacionando metodologias ativas e tecnologias digitais, através de atividades que façam os estudantes desenvolverem conhecimento mais consistentes acerca do uso da linguagem, produzindo e aprendendo por meio de diferentes ferramentas digitais da atualidade. Para seguir esse percurso, foi necessário revisitar reflexões sobre o contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio dos documentos oficiais que norteiam/nortearam a elaboração dos currículos, PCN (1997) e BNCC (2018), bem como da consulta a estudiosos que debatem o ensino de gramática – Travaglia (2009), Antunes (2014), Vieira (2017) e Pilati (2020). Além disso, fizemos um levantamento exaustivo das principais ferramentas digitais disponíveis para a educação e discutimos o uso de metodologias ativas da aprendizagem por meio das ideias de Torp e Sage (2002), Peter Senger (2006), Kenski (2008), Klein e Guridi (2010), Zichermann e Cunningham (2011), Karl Kapp (2012), Furió et al. (2013), Mendonça (2018), Moran (2018), e outros. A intenção deste trabalho é garantir o desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos estudantes, tornando-os protagonistas em todo o processo.

Palavras-chave: metodologias ativas; tecnologia digital; análise linguística; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The teaching-learning process has become even more challenging for educators in Brazil, so there is a need for research that can help them deal with the significant changes that have occurred in recent years, such as the insertion of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in the school context. In view of this, this work, based on the search for innovations for the development of teaching practices in Portuguese through the use of active methodologies, has as its central objective the elaboration of didactic proposals for the teaching of linguistic analysis, using the support of platforms, applications and programs of TDIC. In this sense, we developed methodological strategies – which can be applied to classes from the 6th to the 9th grade of Elementary School – related to some grammatical topics, namely: 1) use of argumentative operators; 2) semantic effects of using discourse introducer verbs – *dicendi* verbs; 3) organization of sentences and use of commas and 4) meaning effects of adjectives and adverbs in the text. Thus, the aim is to bring to public school classrooms an innovative work in the axis of linguistic and semiotic analysis, correlating active methodologies and digital technologies, through activities that make students develop more consistent knowledge about the use of language, producing and learning through different digital tools today. To follow this path, it was necessary to revisit reflections on the teaching-learning context of the Portuguese Language through the official documents that guided/guided the elaboration of the curricula, PCN (1997) and BNCC (2018), as well as consulting scholars who discuss grammar teaching – Travaglia (2009), Antunes (2014), Vieira (2017) and Pilati (2020). In addition, we conducted an exhaustive survey of the main digital tools available for education and discussed the use of active learning methodologies through the ideas of Torp and Sage (2002), Peter Senger (2006), Kenski (2008), Klein and Guridi (2010), Zichermann and Cunningham (2011), Karl Kapp (2012), Furió et al. (2013), Mendonça (2018), Moran (2018), and others. The intention of this work is to guarantee the effective development of students' learning, making them protagonists in the whole process.

Keywords: active methodologies; digital technology; linguistic analysis; Portuguese language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 ENSINO DE GRAMÁTICA: UM DEBATE AINDA MUITO NECESSÁRIO	11
1.1 EQUÍVOCOS E DESAFIOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GRAMÁTICA	11
1.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC	14
1.3 ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA NA ESCOLA	17
2 METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS	24
2.1.1 Práticas relacionadas às metodologias ativas	28
2.2 TECNOLOGIA DIGITAL	45
2.2.1 Plataformas de tecnologia digital para sala de aula.	48
3 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA DIGITAL	61
3.1 PROPOSTA 01 – OPERADORES ARGUMENTATIVOS	62
3.2 PROPOSTA 02 – EFEITOS SEMÂNTICOS DA UTILIZAÇÃO DOS VERBOS INTRODUTORES DE DISCURSO	69
3.3 PROPOSTA 03 – ORGANIZAÇÃO DE SENTENÇAS E USO DE VÍRGULA	83
3.4 PROPOSTA 04 – ADJETIVOS E ADVÉRBIOS	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
APÊNDICE	
Apêndice A – Slides para leitura colaborativa da reportagem - O que nos deixa tão viciados no TikTok, segundo a ciência	110
Apêndice B – Característica e estrutura do gênero reportagem	119
Apêndice C – Orientações para produção de vídeo-minuto	121

Apêndice D – Análise do texto Fome no Brasil registrou aumento de 63% desde 2004	122
Apêndice E – Instruções para rotação por estações	125
Apêndice F – Exemplo de jogo na plataforma Wordwall para identificar os operadores argumentativos	126
Apêndice G – Regras do jogo da trilha no Ludoskit	129

ANEXOS

Anexo 01 – O que é TikTok?	130
Anexo 02 – O que nos deixa tão viciados no Tiktok, segundo a Ciência	133
Anexo 03 – Fome no Brasil registrou aumento de 63% desde 2004	137
Anexo 04 – O gato preto	143

INTRODUÇÃO

[...] as ideias, para mim, são como as nozes, e que até hoje não descobri melhor processo para saber o que está dentro de umas e de outras, – senão quebrá-las (Machado de Assis)¹.

Rememoro sempre os caminhos que me levaram a ingressar, profissionalmente, na educação e, visitando essas lembranças de minhas vivências, recordo-me, com clareza, das razões que me influenciaram a seguir esse caminho, razões estas que me fizeram me apaixonar pela docência. Uma primeira e de forte eloquência foi a percepção de que deveria haver uma luta constante pela qualidade e melhoria progressiva da educação pública em nosso município, estado, país. A outra é que sempre tive um grande incentivo da família, pois a minha avó materna tem cinco filhas e todas são professoras. Assim, filha e sobrinha de professora, cresci observando os objetivos e a insistência de todas na luta para que as pessoas, moradores da zona rural, pudessem se formar e ter melhores condições de vida, além de mais justiça econômica e social. Esses fatos, sem dúvida, resultaram na minha paixão e na escolha por ser professora.

Já professora e engajada na mesma luta de minha mãe e tias, comecei uma busca complexa, mas constante, por novos caminhos e oportunidades. Iniciei o trabalho como educadora contratada no ano de 2001, no Colégio Estadual de Lagoa do Dionísio – Ibitiara, Bahia –, onde pude conhecer, verdadeiramente, os desafios e as virtudes de ser professora. Mesmo percebendo que a remuneração pelo trabalho era injusta, decidi que faria os concursos para ingressar na área assim que surgissem. Foi então que, em 2006, prestei concurso para a rede municipal e, após a aprovação, fui convocada em 2007. Comecei, assim, a lecionar, na zona rural, em classe multisseriada, que alocava alunos da Educação Infantil à (antiga) 4ª série.

Durante essa experiência, constatei que as condições físicas, organizacionais e pedagógicas da escola em nossa região necessitavam ser melhoradas. Então, observando o baixo nível de aprendizagem dos estudantes e as condições precárias da escola, convoquei a gestora, a Secretaria Municipal de Educação, os pais, as mães e os membros da comunidade para uma reunião, ao final da qual ficou decidido que os estudantes deveriam ser alocados em classes seriadas na comunidade de Lagoa do Dionísio, localizada a um quilômetro da escola. Tal iniciativa, sem dúvida, garantiria aos estudantes uma maior possibilidade de alcance das

¹ MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008, v. 1.

aprendizagens necessárias para sua idade/série. Foi por meio de mudanças como essa que comecei a lecionar, também, nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando aulas de Língua Portuguesa (LP). Trabalhar com essa disciplina foi de suma importância, porque, nesse período, eu já havia ingressado na Universidade do Estado da Bahia, onde concluí o curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas. Assim, pude vivenciar a prática alinhada à teoria.

O curso de Letras me proporcionou importantes reflexões acerca da linguagem bem como de práticas pedagógicas para o ensino de LP, as quais deveriam ser inseridas no contexto educacional, a fim de favorecer as mudanças e criar novas perspectivas para a melhoria da qualidade de ensino nos diversos eixos de estudo da linguagem. Observei, por exemplo, que o trabalho com a gramática, nas instituições em que lecionava, estava, ainda, atrelado a métodos tradicionais de ensino e comecei a pensar em como poderíamos refletir sobre novas alternativas, uma vez que, conforme defende Freire (1998, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, foi na prática que constatei a necessidade de modificar as ações didático-pedagógicas nas instituições em que eu atuava.

Para conseguir alcançar essas mudanças, compreendi que carecia me aprimorar como profissional, e, para isso, a formação continuada seria o pilar. A busca pela qualificação profissional se mostrava para mim como um dos melhores caminhos para que eu pudesse contribuir de modo mais significativo para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Assim, cursar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, na UNEB, *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus, é um meio para alcançar os objetivos pretendidos.

Movida pelas formações oferecidas durante o mestrado, iniciado em 2020, e pelo contexto educacional em período de pandemia da COVID-19, quando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se tornaram uma condição para a continuidade das aulas, nasceu em mim o desejo de continuar estudando para promover novas transformações no processo de ensino-aprendizagem. Esta dissertação, portanto, faz parte desse anseio de levar inovações à escola. Para isso, parto do entrelaçamento entre as metodologias ativas, as ferramentas digitais para a educação e o ensino de análise linguística, propondo situações metodológicas, por meio da gamificação, que possam tornar o ensino de LP mais dinâmico e com mais sentido para os alunos.

O ensino de gramática nas escolas brasileiras sempre foi envolvido por uma grande problemática relacionada à maneira descontextualizada como é conduzido e à primazia

atribuída ao aspecto metalinguístico. Em razão disso, os alunos passam anos nos bancos escolares aprendendo regras e nomenclaturas que, na prática, não lhes garantem o aprimoramento de sua competência comunicativa e nem lhes despertam o interesse pela língua. Diante disso, é primordial pensarmos alternativas que os coloquem em contato com reflexões contextualizadas sobre os usos linguísticos. Considerando a inserção das tecnologias digitais no contexto atual, acreditamos que tais ferramentas podem auxiliar os educadores num trabalho dinâmico de gramática numa perspectiva funcional, possibilitando que os estudantes se interessem pela análise linguística e aprendam com autonomia e de forma dinâmica.

Objetiva-se, assim, neste trabalho, correlacionar o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais, por meio da proposição de atividades de análise linguística que desenvolvam nos estudantes conhecimentos mais consistentes acerca do uso da linguagem. Nesse sentido, desenvolvemos estratégias metodológicas – que podem ser aplicadas a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –, relacionadas a alguns tópicos gramaticais, a saber: 1) emprego de operadores argumentativos; 2) efeitos semânticos da utilização de verbos introdutórios de discurso – verbos *dicendi*; 3) organização de sentenças e uso da vírgula e 4) efeitos de sentido de adjetivos e advérbios no texto. Esperamos, com isso, auxiliar os professores de LP a realizar uma abordagem mais dinâmica dos aspectos gramaticais bem como introduzir práticas de letramento digital nas aulas.

Ao desenvolvermos uma proposta pautada no uso de tecnologias digitais em sala de aula, revelamos alinhamento com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à necessidade de formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais à contemporaneidade bem como de desenvolver práticas pedagógicas modernas mediadas pela tecnologia. Não podemos perder de vista, contudo, que muitas de nossas escolas seguem na contramão disso, uma vez que, por falta de investimentos adequados por parte do poder público, não dispõem de infraestrutura tecnológica suficiente para tornar concretas as orientações da BNCC, como a preconizada pela competência geral número 5:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09)

A despeito disso, almejamos que as propostas aqui apresentadas sejam incorporadas à prática dos educadores cujas escolas dispõem do aparato tecnológico adequado e, na

impossibilidade disso, que sirvam de motivação para a exigência de condições favoráveis à utilização das TDIC nas aulas.

Buscando fazer uma abordagem organizada do objeto de estudo, este texto, além desta introdução e das considerações finais, está dividido em três capítulos, que passamos a descrever.

No primeiro capítulo, *Ensino de gramática: um debate ainda muito necessário*, foram circunstanciados aspectos referentes ao ensino de gramática e sua abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por autores como, Travaglia, (2009), Antunes (2014), Campos (2014), Viera (2017) e Pilati (2020) .

No segundo capítulo, *Metodologias ativas e tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa*, contextualizamos o debate sobre o assunto a partir dos estudos de Torp e Sage (2002), Peter Senger (2006), Kenski (2008), Klein e Guridi (2010), Zichermann e Cunningham (2011), Furió et al. (2013), Karl Kapp (2012), Mendonça (2018) e Moran (2018), e estudiosos diversos que discutem essa temática.

No terceiro capítulo, *Propostas metodológicas para o ensino de gramática com auxílio da tecnologia digital*, apontamos nossas sugestões para atrelamento das TDIC com o trabalho de análise linguística e semiótica. Em todo o processo do planejamento aqui realizado, busca-se emparelhar leitura, escrita, análise linguística e semiótica. A primeira propositura metodológica aborda o emprego de operadores argumentativos no gênero reportagem. Para tanto, propomos atividades por meio das plataformas *Genially*, *Animaker*, *Rendeforest* e *Zumbi Dash*. Na segunda proposta metodológica, em que também utilizamos o texto jornalístico, a ênfase do trabalho de análise linguística se dá com os efeitos semânticos da utilização dos verbos *dicendi*. Nessa proposta, as plataformas sugeridas são: *Aha slides*, *Jamboard*, *WordWall* e alguns outros. Na sequência, utilizando a mesma reportagem trabalhada anteriormente, a proposta volta-se para a reflexão acerca da organização das sentenças e o uso da vírgula. Para isso, utilizamos ferramentas dos sites *Educaplay*, *Lodoskit* e *Mentimeter*. Por fim, na quarta sugestão pedagógica, usamos o gênero conto de mistério e terror *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, para refletirmos sobre a utilização de adjetivos e advérbios. Nesse caso, foram utilizadas as ferramentas *Jigsaw Planet*, *Scratch Brasil*, *Class Dash* e *Pixton*.

As propostas citadas estão disponíveis no site TDIC em Língua Portuguesa (<https://sites.google.com/view/tdic-em-lngua-portuguesa/in%C3%ADcio>), criado para facilitar o acesso dos docentes às atividades e às plataformas utilizadas.

1 ENSINO DE GRAMÁTICA: UM DEBATE AINDA MUITO NECESSÁRIO

Neste capítulo, realizaremos uma retomada de discussões sobre o contexto de ensino em Língua Portuguesa, apontando ponderações sobre como a gramática ainda é trabalhada nas instituições educacionais e enfatizando a necessidade de mudanças de ações pedagógicas.

1.1 EQUÍVOCOS E DESAFIOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GRAMÁTICA

Estudos mostram que vigora, ainda, o ensino tradicional de gramática nas escolas, mesmo existindo diversas discussões que enfatizam esse método como ineficaz e ultrapassado. Assim, é muito comum a queixa entre os estudantes de que o ensino de gramática está muito atrelado a conteúdos que não mantêm relação com os usos habituais da língua, pois não percebem a relação das regras e nomenclaturas ensinadas com as práticas sociais e com aquilo que vivenciam.

Juntando-se às evidências de que o ensino de gramática não tem promovido o desenvolvimento da competência comunicativa, os resultados da Prova Brasil (2019) demonstram que os estudantes do 9º ano, Ensino Fundamental II, ainda não conseguiram desenvolver, de maneira eficiente, a leitura e a escrita. O gráfico da SAEB (Prova Brasil), a seguir, mostra que os estudantes, em âmbito nacional, ainda estão em nível básico no quesito de proficiência em Língua Portuguesa:

Figura 1- Indicador de aprendizado



Fonte: SAEB/INEP, 2019.

Figura 2 - Nível de proficiência em Língua Portuguesa

Insuficiente	
nível 0	0 - 199 pts
Básico	
nível 1	200 - 224 pts
nível 2	225 - 249 pts
nível 3	250 - 274 pts
Proficiente	
nível 4	275 - 299 pts
nível 5	300 - 324 pts
Avançado	
nível 6	325 - 349 pts
nível 7	350 - 374 pts
nível 8	≥ 375 pts

Fonte: SAEB/INEP, 2019.

Para ampliar a proficiência em Língua Portuguesa, é necessário atrelar o estudo gramatical ao da leitura e da escrita, conduzindo os estudantes a refletirem sobre a linguagem, para que adquiram maiores habilidades e competências ao ler e escrever textos. Ademais, o ensino de língua materna precisa estar coerente com o desenvolvimento do desempenho linguístico em suas distintas situações de uso conforme indicações de Campos (2014), que enfatiza três objetivos do ensino-aprendizagem de gramática: aprimorar a competência para o uso da língua; propiciar conhecimentos a respeito dos elementos da língua como formadores da identidade cultural e formar as habilidades cognitivas do aluno na perspectiva mais geral de que a apropriação do conhecimento se faz, prioritariamente, pela reflexão.

Assim, para que exista um trabalho adequado com a gramática, o educador precisa fazer com que os interlocutores pensem, conjuntamente, nas possibilidades existentes para o uso adequado da língua. O docente exerce a função de mediador na inter-relação entre os estudantes e o conhecimento a que se pretende chegar. Acerca disso, Campos (2014) assinala:

[...] deve-se compreender a linguagem como uma atividade interativa, dialógica, por meio da qual dois ou mais interlocutores, situados num contexto social e num momento histórico, específicos, constroem significações e compreensões, isto é, comunicam entre si. As noções que o professor tem a respeito de *língua* e *linguagem* exercem um alto grau de influência em sua atuação em sala de aula. Por isso, é importante cuidar de entendê-las bem. (CAMPOS, 2014, p. 23)

Para entender o ensino de conteúdos gramaticais, é imprescindível que o professor leve em consideração a existência dos conjuntos de regras que presidem o funcionamento da língua, desde as vertentes de prestígio até as descrições de qualquer variedade oral e escrita. Outrossim, torna-se relevante, ainda, saber a descrição do conhecimento que o falante tem de língua e da gramática internalizada.

Faz-se fundamental lembrar que existem diversos tipos de gramáticas utilizadas em situações distintas. São elas: gramática descritiva, gramática internalizada, gramática reflexiva e gramática normativa. O gráfico a seguir descreve os tipos de gramática que existem e que podem ser adequadamente utilizadas na escola:

Figura 3 - Tipos de Gramática



Fonte: Elaborada pela autora com base em Antunes (2014)

Da parte dos estudiosos da linguística, está claro que as teorizações que embasam o fazer em sala de aula, no ensino de gramática, precisam considerar as demandas sociais da atualidade. Quando o planejamento didático está correlacionado com o cotidiano dos discentes, ou seja, com as práticas sociais da linguagem utilizadas por estes, é mais exequível a construção de uma relação de interesse com o objeto do conhecimento a ser estudado, pois, como afirma Maria das Graças Costa Val: “O conhecimento linguístico, como todo o conhecimento, não se adquire ouvindo teorias, mas se constrói na relação ativa como o objeto de conhecimento.” (COSTA VAL, 2002, p.118). Portanto, ao despertar o interesse pelo conhecimento linguístico utilizado pelos discentes em suas práticas sociais, as aulas podem tornar-se mais significativas e prazerosas.

A linguagem precisa ser vista como uma ação conjunta realizada por mais de um agente. Sobre isso, Antunes (2014, p.18) enfatiza que “a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”. Assim, o trabalho com a língua deve ser revisto e reestruturado na perspectiva de que o estudante a compreenda como uma atividade social, tal como argumenta Antunes:

Nenhuma língua é apenas um “instrumento de comunicação”, no sentido de que se destina a passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. Atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir, convencer, propor, impor, ameaçar, prescrever, prometer, proteger, resguardar-se, e acusar, denunciar, ressaltar, expor, explicar, esclarecer, justificar, solicitar, convidar, comentar, agradecer, xingar e muitos, muitos outros); Propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos e com “todas as letras” ou “em meias palavras”. (ANTUNES, 2014, p. 20).

As atividades de caráter linguístico não devem ser consideradas como treinamentos complexos, sendo necessário, portanto, que o professor perceba a funcionalidade do uso da leitura e da escrita para a vida social do educando, bem como o uso das diferentes linguagens em situações diversas. É interessante que haja um trabalho sobre e com a linguagem, o qual se traduz em atividade analítica e reflexiva dos sujeitos nas múltiplas refacções do texto.

Do ponto de vista da mediação pedagógica, tal trabalho se materializa nas práticas de análise linguística. Diferentemente das aulas convencionais de gramática que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística permite aos alunos dominar recursos linguísticos e refletir sobre e em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu projeto de dizer, auxiliando-os na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual. Nesse sentido, o procedimento pedagógico precisa estar centrado em ações que priorizem a prática comunicativa dos estudantes no contexto em que eles vivem. Concernente a isso, Antunes (2014, p.24) defende que “a linguagem tem de essencial: sua natureza interacional na produção e na circulação de sentidos e de intenções reciprocamente partilhados.”

1.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos homologados em 1997, trouxeram novas concepções para o ensino da língua, possibilitando, assim, a reflexão sobre as

metodologias de ensino, que precisam ser modificadas. Os PCN apontam diversas possibilidades de trabalho, orientando sobre a funcionalidade da leitura e da escrita para a vida social do educando, com base no princípio de que o ensino de LP visa a colaborar para que os estudantes saibam se comunicar em diferentes situações discursivas orais e escritas. Outro ponto muito importante nos PCN é o respeito à variedade linguística e a necessidade de haver uma postura adequada no trabalho com as variantes em sala de aula.

Conforme os objetivos previstos nos PCN, o ensino de LP deve estar ligado às práticas de linguagem – leitura, escrita, análise linguística e oralidade –, e estas devem ser desenvolvidas por meio dos diversos gêneros discursivos. A análise linguística, por sua vez, deve atravessar essas práticas, para, assim, desenvolver as competências e as habilidades dos estudantes.

Tanto os PCNs quanto a BNCC defendem que o ensino da língua deve acontecer por meio de gêneros do discurso, e não através de frases soltas e dissociadas do seu contexto de produção. Nessa mesma direção, Schneuwly e Dolz (2004) preconizam que o trabalho com o gênero textual utilizado de maneira coerente é uma ferramenta essencial para aprendizagem significativa das habilidades linguísticas.

Em ambos os documentos existe a ideia de competência e as habilidades que precisamos mobilizar nos estudantes para que respondam às demandas reais do mundo. Isso está dentro do conceito de existir e de agir no mundo e sobre o mundo, bem como no de ser cidadão e de transformar aquilo que é necessário.

As competências, segundo a BNCC (2018), são a mobilização de conhecimentos, incluindo os conceitos e procedimentos, e das habilidades, que são as práticas cognitivas e socioemocionais, dentro de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Assim sendo, torna-se importante projetar as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental como mostra a BNCC:

Figura 4 - Quadro de competências específicas de Língua Portuguesa – BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

A BNCC propõe um ensino de gramática diferente de como era realizado em tempos atrás, ou seja, o ensino não atrelado a atividades de leitura, oralidade e produção; havia, portanto, dissociação entre essas modalidades. A BNCC, por outro lado, apresenta uma metodologia mais relacionada aos usos reais da língua, em diversas situações.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2018, p. 67)

A BNCC traz inovações, incluindo as TDIC, que devem ser utilizadas de forma significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para que o aprendiz seja capaz de comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, uma vez que ele vivencia essas tecnologias cotidianamente e conseqüentemente elas contribuem e despertam a vontade de aprender.

1.3 ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA NA ESCOLA

O debate sobre o ensino de gramática é uma questão instigante, atual e necessária. É desafiador mudar as antigas práticas para estruturas metodológicas adequadas que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências significativas aos diversos usos possíveis da língua.

A gramática contextualizada está associada à inter-relação da língua portuguesa e seus usos, tendo em vista que as pessoas falam e escrevem de maneiras diversas, isto é, utilizam a linguagem de acordo com a intenção comunicativa. Essa gramática está a serviço dos sentidos e das intenções que se queiram manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer (ANTUNES, 2014).

Toda vez que há a comunicação com alguém, existe a intenção discursiva, bem como a preparação do que será dito ou escrito, a fim de correlacionar a mensagem ao interlocutor e organizar a língua para que ela seja compreendida. Para o desempenho adequado do trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, é necessário que o público perceba o sentido daquele trabalho e os motivos de ele ter sido planejado daquela forma.

Como elemento constitutivo da língua, a gramática deve ser sempre contextualizada e não deixar de se ancorar em situações cotidianas, nas quais é possível observar diferentes maneiras de se expressar no decorrer das interações sociais. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o trabalho com a gramática esteja dentro das circunstâncias de uso, pois realizá-lo fora dessa conjuntura impede a reflexão acerca de como a linguagem deve ser utilizada como uma ação dialógica e, portanto, falar de gramática contextualizada é uma redundância porque a gramática é sempre contextualizada. Tudo o que dizemos acontece sempre em um contexto, na interação com o outro e na intenção de produzir sentido. (ANTUNES, 2014).

O ensino de gramática precisa estar dentro de um processo plural para abarcar todas as suas funcionalidades e as formas que devem ser utilizadas, não sendo possível, para isso, levar regras descontextualizadas para as aulas. É imprescindível perceber a existência da diversidade das ações relacionadas aos usos da língua, a fim de que não seja, simplesmente, mais uma exposição de exemplos específicos sem contexto inerente.

A análise da língua tem como finalidade auxiliar os educandos a dominarem recursos linguísticos e refletirem sobre a adequação de palavras, expressões e construções, além de

colaborar para que aprendam a criar estratégias discursivas e ampliem as capacidades de leitura e produção textual. A práxis tradicional precisa ser desconstituída das formas de ensino de Língua Portuguesa na escola, e o trabalho nessa disciplina deve levar em consideração os estudos da Sociolinguística, por meio dos quais as diversas formas de utilização da língua são expostas.

Assim, é preciso perceber que a língua é constituída de léxico, gramática, recursos de textualização e normas sociais de interação. A gramática tem função regularizadora, mas o ensino dela, como foi dito anteriormente, deve ser contextualizado, isto é, não faz sentido trabalhar a gramática que privilegia as classificações e a correção linguística. O léxico, por outro lado, traz sentido ao texto e tece o seu significado, ou seja, faz elos de amarração, assim como os recursos de textualização, tais como a coesão e a coerência. A primeira estabelece ligação entre os termos da frase, entre orações referentes a um período, fazendo com que os parágrafos se apresentem de forma harmoniosa, o que torna o texto agradável à leitura. Para uso desse recurso, figuram as conjunções, os pronomes e os advérbios. A segunda, coerência, trata do próprio sentido atribuído ao texto, ou seja, a logicidade pertinente às ideias expressas, fazendo com que se estabeleça uma efetiva interação entre os interlocutores envolvidos no discurso. Para uso desses recursos, faz-se necessário, ainda, saber o gênero textual que está sendo utilizado de acordo com a situação de interação em foco. Dessa forma, as atividades de linguagem trabalhadas na escola precisam levar isso em consideração.

A gramática é fundamental, mas não é suficiente para o domínio da linguagem. Existem outros elementos que ampliam as competências leitora e escritora dos falantes. Assim, não se pode considerar a gramática como foco do ensino da língua, pois a interação verbal requer, ainda, o conhecimento do real ou do mundo, das normas de textualização e das normas sociais do uso da língua.

Nesse viés, é importante observar que a escolha do gênero textual deve estar atrelada à finalidade comunicativa a qual se pretende. Cada gênero textual é formado por uma estrutura composicional própria que colabora para a construção de sentido do texto (GERALDI, 1985). Além disso, as normas sociais de interação são muito importantes, tendo em vista quem são os interlocutores, a qual situação de comunicação se propõem, quais os interesses do público e a disposição para participar da interação em foco. Considerar esses aspectos ao se ensinar gramática, possibilitará os estudantes pensar nas estratégias de interação com o interlocutor, isto é, quais precauções tomar para evitar mal-entendidos, o que será explicado e o que ficará implícito dentro do conhecimento partilhado, se haverá ou não o parafraseamento e se deve

conter trechos de intertextualidade, ou citar outro texto. Afinal, a língua é um conjunto de léxico e gramática materializada em textos que permitem atividades significativas de atuações verbais (MARCUSCHI, 2009). É um conjunto de elementos e isso precisa ser tido como inter-relacionado.

Assim sendo, não basta aos estudantes saberem que pronome é uma palavra que substitui o nome ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente. É oportuno que eles saibam em quais pontos do texto convém usar pronome em lugar de uma expressão nominal ou quando recorrer a elipse em vez de usar a forma explicitada.

As atividades escolares não podem descaracterizar o que é fundamental na linguagem, pois a finalidade desta é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo do educando, levando-o a inferir e a interagir com o texto. Esses aspectos são essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Fica nítido que o conhecimento das normas sociais, associadas ao conhecimento do uso da língua são fundamentalmente importantes para a articulação com o saber gramatical, pois as atividades de linguagem são muito complexas e mobilizam diferentes saberes e competências, somadas ao conjunto de normas linguísticas.

Outro conjunto inerente a isso são as normas sociais que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal, dado que ninguém fala o que quer, do jeito que quer e em qualquer lugar. Há, portanto, regras para orientar o uso da língua de acordo com a mensagem que se pretende passar e para quem deseja passar. Essas normas sociais precisam fazer parte das discussões das aulas de Língua Portuguesa, pois as atividades de linguagem são socialmente normatizadas e regulamentadas.

No que tange à prática social da linguagem, Kleiman (2007) afirma que esta será viabilizada a partir do ensino dos gêneros discursivos, visto que o conhecimento sobre os gêneros permite ao falante interagir nos diversos eventos linguísticos socialmente praticados. A autora, ainda, cita, a partir da pesquisa de Shirley Heath (1986), que a escola, ao supervalorizar no currículo atividades meramente de análises linguísticas, altera a essência do ensino dos gêneros e o resultado dessa prática é que, ao invés de o aluno apropriar-se do gênero para praticá-lo na sociedade, ele aprende a reproduzir a estrutura textual a partir de um modelo.

É importante apontar aqui também o pensamento de Vieira (2017), que propõe o ensino de gramática em três eixos: a reflexão linguística, gramática e produção de sentidos e variação linguística. A autora (2017, p. 85-86) defende que o ensino de língua deve trabalhar com gramática:

- i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

Vieira (2018) afirma que as reflexões linguísticas devem ser recorrentes nas aulas de língua, mas defende que a norma-padrão deve ter lugar privilegiado no ensino. Assim, no intuito de propor uma abordagem discursiva da linguagem, a autora defende que: “(I) a linguagem deve ser abordada como atividade discursiva; (II) o texto deve ser o objeto de ensino e (III) a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) deve ser privilegiada” (VIEIRA, 2018, p. 50)

A referida autora assevera que o “objetivo das aulas de Língua Portuguesa deva ser o desenvolvimento da competência leitora e produção de textos” (VIEIRA, 2018, p.51) e, para isso, faz-se necessário que o texto seja o bojo do trabalho pedagógico, embora seja relevante considerar os elementos formais/estruturais do ensino de língua, a fim de contribuir para a construção de sentidos nos níveis micro e macroestrutural. Nessa perspectiva, o desafio do professor centra-se na abordagem metodológica para alcançar o referido objetivo de forma sistematizada – adequando os objetos de ensino à heterogeneidade das necessidades dos discentes em seus níveis de estudo – aliado a uma abordagem reflexiva da gramática para o aprendizado linguístico. Conforme afirma Vieira: “O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.” (VIEIRA, 2018, p. 52).

A fim de tornar exequível a referida abordagem linguística nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração os três eixos para o ensino de gramática, descritos por Vieira: gramática e atividade reflexiva; gramática e produção de sentido; e a gramática e normas/variedades. Dentro de cada eixo, há o destaque de como os conteúdos linguísticos devem ser trabalhados:

- Eixo I: Análise de fenômenos gramaticais, como: elementos que permitem a abordagem consciente da gramática (atividade linguística², epilinguística³ e metalinguística⁴/metacognitiva). Sendo assim, é necessário exercícios dentro do “saber linguístico” adquirido em suas práticas comunicativas verbais, as quais podem ser fortalecidas a partir da operacionalização desse sistema linguístico apreendido fora da escola. No que tange ao aspecto epilinguístico, a autora propõe a diversificação dos recursos expressivos, orais ou escritos, para a diversificação da própria linguagem da criança. E por fim, a abordagem metalinguística, que pode ser definida como “[...] trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação (VIEIRA, 2018, p. 53).

- Eixo II: Recursos expressivos na construção de sentido do texto, analisando e utilizando situações formalistas ou funcionalistas, abordagens textuais ou discursivas, observando as situações comunicativas para esses usos.

- Eixo III: Manifestação de normas/variedades (cultas e populares) com base nos contínuos de oralidade-letramento/modalidade; monitoração estilística/registro.

Há, portanto, uma observação reflexiva de como realizar o trabalho com a gramática, levando aos estudantes um entendimento importante acerca de como podem e devem utilizá-la em múltiplas situações, adequando o uso na pertinência contextual.

Entender a gramática é saber que existem diversos mecanismos linguísticos para serem utilizados, além de regras sociais para a aplicação dos diversos recursos linguísticos, as normas da língua. As escolas precisam levar em consideração o que postulam os PCN e a BNCC a respeito de os estudantes refletirem sobre os fenômenos da linguagem, particularmente, da variedade linguística, do combate à discriminação, relativização e preconceito sobre os usos da língua, assim como contemplarem o eixo uso-reflexão-uso na prática de análise linguística.

O ensino de gramática deve estar ligado à comunicação, tencionando colaborar para que os estudantes saibam utilizar a língua em diversas situações discursivas, pois a competência comunicativa é, exatamente, a capacidade que o usuário tem de usar os recursos da língua e

² Franchi (2006, p. 95) define que atividade linguística é a que consiste no “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.”

³ Epilinguística constitui uma prática intensiva que [...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações. (Franchi 2006, p. 97).

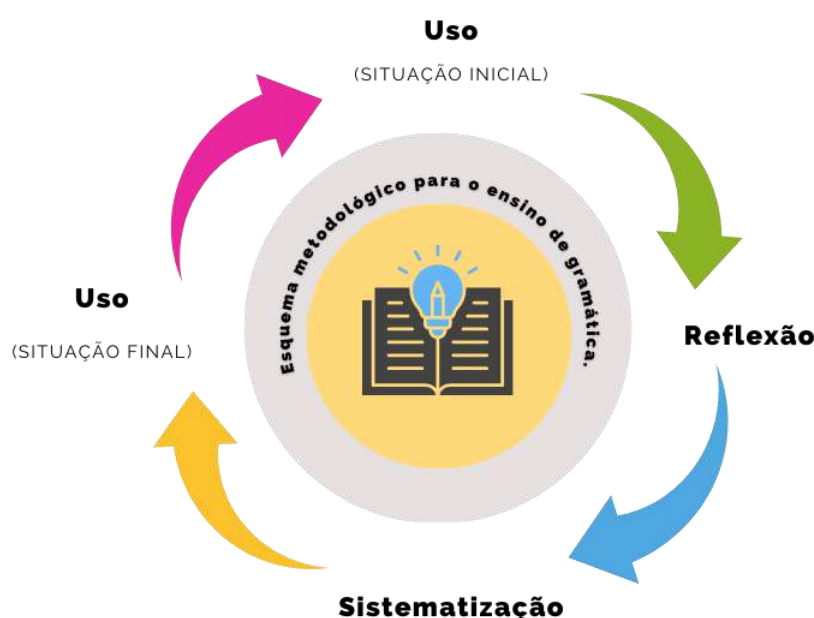
⁴ A atividade metalinguística/metacognitiva consiste em um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação. (Franchi, 2006, p. 98).

suas unidades, desde o nível morfológico, fonológico, sintático, semântico, pragmático e também nos níveis lexical, frasal e textual. Ademais, trata-se, também, da capacidade de usar os recursos da língua para constituir textos que, numa dada situação de interação comunicativa, produzam o efeito de sentido que pretendemos para alcançar um determinado objetivo. Isso porque a língua deve ser vista como forma de interação comunicativa e ação entre pessoas dentro de uma sociedade. Tende-se a compreender que a gramática da língua é apenas uma, mas existem variedades da língua que possuem gramáticas diferentes. Isso precisa ser observado quando trabalhada em sala de aula. A respeito disso, Travaglia (2009) propõe que:

[...] o objetivo prioritário do ensino de língua seja desenvolver a competência comunicativa, levando o aluno (enquanto usuário da língua) a incrementar de modo progressivo sua capacidade de escolher e combinar adequadamente cada vez um maior número de recursos linguísticos para dizer o que quer, ou seja, para produzir determinado efeito de sentido por meio de seus textos e, ao mesmo tempo, adequar o ato verbal às situações de comunicação, o que tem a ver diretamente com a competência discursiva. (2009, p. 67)

Tudo isso enaltece o trabalho vinculado à situação de utilização da língua, seja ela mais ou menos formal. Existe todo um percurso de entendimento sobre a utilização da língua viva, sem desatrelar isso às situações comunicativas. Os sistemas metodológicos de ensino precisam trazer aquilo que já se pretendia com os PCN, como aponta Vieira (2014) ao propor o seguinte percurso:

Figura 5 - Esquema metodológico proposto por Vieira para o ensino de gramática.



No esquema metodológico apresentado, há caminhos importantes para serem seguidos. De início, a escolha de um gênero, dentro da perspectiva do que se pretende, seguida da reflexão acerca dos métodos utilizados na produção do texto, da sistematização, abordando como aquilo foi utilizado, e do uso na situação final. Dentro de todo esse processo, faz-se necessário subsidiar competências comunicativas e observar os êxitos do processo de ensino-aprendizagem, além de mensurar, ressignificar e refazer o que está sendo proposto no trabalho, a fim de alcançar uma efetivação maior na aprendizagem dos estudantes. Vieira (2020), enfatiza que todo o processo necessita:

[...] desenvolver práticas metodológicas, de pesquisa e de ensino; e investigar sobre ensino de gramática, a fim de validar, com rigor científico, o êxito das propostas pedagógicas desenvolvidas. Neste cenário, destacamos a figura do professor-pesquisador, agente responsável por desenvolver e experimentar metodologias de ensino cientificamente fundamentadas no contexto prático da sala de aula (ABRALIN, 2020.)

No bojo dessas reflexões sobre o ensino da língua é que pretendemos contribuir para uma mudança metodológica que seja pertinente para a construção dos saberes referentes aos diversos usos da língua. Assim sendo, aqui se pretendemos trazer um entrelaçamento do trabalho de análise linguística e semiótica como propõe a BNCC, com metodologias ativas mediadas pelas TDIC.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Planejando uma abordagem de ensino de gramática tal como defendido por muitos linguistas, propomos um conjunto de atividades embasadas pelos princípios das metodologias ativas, em especial, aquelas mediadas pelas tecnologias da esfera digital. Assim, neste capítulo fazemos algumas considerações teóricas sobre o tema e reunimos um arcabouço de possibilidades de ferramentas digitais que podem auxiliar a prática docente.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Há muito se tem percebido que existe uma grande necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de educação, o que foi fortemente colocado em prática a partir da pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo. Estudantes e educadores precisaram fazer uso de novas estratégias no processo de continuidade da educação, uma vez que não poderiam sair de suas casas em razão do distanciamento social necessário no período

Diante disso, houve uma grande força para a realização de um trabalho remoto que tornasse possível manter a qualidade do ensinar e do aprender. Dessa maneira, foi necessária uma renovação metodológica que garantisse a continuidade da educação. Nesse contexto, a utilização de práticas de metodologias ativas, que já vinham sendo discutidas em alguns meios educacionais, encontrou o lugar propício para se inserirem de modo mais efetivo. Para tanto, foi crucial aos educadores rever os meios de construção do saber e aos estudantes perceberem que deveriam agir de maneira diligente e assumir seu papel na construção de conhecimentos.

As metodologias ativas, segundo José Moran (2018), “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo, e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentado, desenhando, criando com orientação do professor”. Intencionam trazer aprendizagens mais profundas e, para isso, os estudantes devem ser levados a se reconhecerem como parte da construção do conhecimento, entendendo que este não ocorre somente pela transmissão, mas por sua participação em todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, as metodologias ativas têm forte pertinência no contexto atual da educação, uma vez que estão atreladas às vivências dos estudantes.

É importante salientar que os estudos acerca dessas metodologias só surgem vigorosamente a partir da década de 80, quando se percebeu que a construção do conhecimento

estava ligada à interação com o ambiente físico e social. Piaget (1969, p.35) já trazia reflexões desta inter-relação.

[...] desenvolvimento intelectual refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensório motora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados.

Correlacionar os caminhos da educação desta maneira, permite uma inovação do processo contínuo de elaboração e reelaboração de propostas metodológicas para efetivar e impulsionar as aprendizagens na prática educacional. Por meio de uma visão construtivista, há um conhecimento mais profundo das práticas em sala de aula, fazendo com que sejam mais perceptíveis os problemas que equivocam o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo não citando especificamente o termo metodologias ativas, Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky (apud MORAN, 2018) já defendiam que as escolas precisam realizar um trabalho que os estudantes logo percebessem como necessário em suas vidas. A respeito disso, Moran (2018, p.2-3) assinala que:

Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos.

Observa-se que tais autores já apontavam que seria preciso ter aprendizagens ativas, levando em consideração o contexto em que os estudantes se encontram. Moran (2018) defende que sempre é oportuno observar profundamente como a aprendizagem é adquirida e para tanto existe a prática de aprender fazendo. Diante disso, inovar todo o processo é crucial, desde a relação educador e educando, ensinar e aprender, bem como teoria e prática. O educador necessita perceber que é vital os estudantes participarem ativamente de todo o processo de sua aprendizagem. Ensinar e aprender se entrelaçam, na medida em que o professor atua como mediador, facilitador efetivo do conhecimento, e o aluno como um personagem central, atuando

de maneira eficaz para alcançar saberes, habilidades e competências que lhe possibilitem realizar seus desejos e sonhos e inserção justa na sociedade.

Outra questão que merece atenção é a reverberação de todo este processo de mudanças nas escolas, não só relacionado a educadores e educandos, mas sim a todo o ambiente escolar através da gestão dos espaços físicos e digitais, para que haja assim a superação da educação tradicional e se tenha como foco a concreta aprendizagem, a partir de novas práticas no ambiente escolar.

Lilian Bacich (2017) assinala que a aprendizagem está muito relacionada às ações práticas cotidianas e aprimorá-las é fazer com que se perceba a eficiência no compartilhamento de conhecimentos diversos, abrangendo, sobretudo, o quesito das vivências, pois o trabalho está atrelado à compreensão do porquê e para que aprender aquilo. Sendo assim, a personalização do processo de ensino-aprendizagem, através das metodologias ativas, é um meio que favorece avanços significativos que trarão mais motivação em todo o percurso, ampliando os horizontes, tornando os estudantes livres e autônomos.

Para a realização de metodologias ativas, pode-se utilizar aprendizagem por problemas, gamificação, *design thinking*, cultura *maker*, estudos de casos, sala de aula invertida, aprendizagem por projetos, ensino híbrido, rotação por estações, entre outros. Ou seja, há uma multiplicidade de estratégias. É importante também os educadores perceberem que não são mais só transmissores de conhecimento, mas mediadores. Precisam, dessa forma, levar em consideração que é necessário haver mudanças nas metodologias de ensino, pois o tradicionalismo faz do trabalho pedagógico algo insignificante. Esse pensamento já fora evidenciado por Freire (1999, p. 43-44), para quem:

[...] É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre compreendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...]

É primordial que se perceba, como aponta Paulo Freire, que a transferência de saber não deve ser a opção do processo de ensino. Para tanto, o professor deve entender que há saberes compartilhados, construídos em vertentes diversas, mas, sobretudo, correlacionados àquilo que se vivencia. Ou seja, é necessário contextualizar as práticas a partir do que os estudantes

consideram importantes e relevantes em suas vidas, desta maneira, eles irão perceber que esta é a melhor forma de aprender.

Metodologias ativas referem-se aos caminhos que os professores utilizam durante as aulas para a construção de conhecimentos com os alunos, de maneira que estes se perceberem como participantes de todo o processo. O termo aprendizagem ativo começou a ser utilizado por R.W. Revans na década de 30. Nesse modelo para aquisição de conhecimentos, são enfatizadas experiências de aprendizado com significado na prática cotidiana. Atividades que estimulam o debate, estudo de caso, reflexões, raciocínio lógico, deduções e as que melhoram o relacionamento interpessoal do estudante e sua capacidade de expressão são uma maneira inovadora de (re)pensar o ensino tradicional, tentar modificar as estratégias metodológicas para inserir os estudantes, fazendo-os proativos. Assim, aprendizagem passiva está atrelada a ler, escutar, ver e ver e escutar e a ativa a conversar, debater, reproduzir, classificar, numerar, definir, praticar e ensinar aos outros.

Um dos princípios da BNCC é a promoção do aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, tal como se pode perceber no trecho a seguir:

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p.16).

Pelo que aponta o texto, o trabalho com as novas metodologias é um meio de diversificar estratégias de ensino-aprendizagem; neste sentido, os estudantes são estimulados a participar do processo de forma direta, sendo então os protagonistas.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem se constrói numa ordem equilibrada em três movimentos:

- 1- Individual – onde cada estudante percorre o caminho;
- 2- Grupal – onde a aprendizagem se dá por meio dos pares;
- 3-Orientada – onde a aprendizagem se dá com alguém mais experiente, neste caso, o professor.

Para atingir esses três movimentos de aprendizagem, há nas metodologias ativas diversas práticas que percorrem os caminhos trilhados. O maior objetivo das práticas é estimular os estudantes a saírem da estagnação, colocando-os como protagonistas de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é crucial encorajá-los e mostrar-lhes que são muito

responsáveis na construção do saber. Em outras palavras, o protagonismo deve ser deles. Cabe ao educador ter boas práticas que englobam as tecnologias e a educação, agir como mediador do processo, bem como ter uma linguagem mais próxima dos estudantes.

2.1.1 Práticas relacionadas às metodologias ativas

As práticas relacionadas às metodologias ativas trazem muitos benefícios aos estudantes, tais como: autonomia, capacidade de resolver problemas, autoconfiança, saber trabalhar em equipe, protagonismo, senso crítico, aprendizados significativos e envolventes, empatia, responsabilidade, maior motivação para aprender, melhora do engajamento, aprender a aprender. Essas práticas também trazem benefícios aos educadores, que serão mentores ou tutores das turmas, permitindo que acompanhem de forma mais próxima o desenvolvimento dos estudantes. Neste sentido, o educador consegue contemplar o que diz a BNCC (2018, p.17): “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização.”

Para a utilização eficiente de metodologias ativas, é importante conhecer as diferentes técnicas que podem ser empregadas na prática de ensino-aprendizagem, as quais valorizam o saber prévio do aluno e visam à promoção de sua autonomia. Vejamos a seguir o que define algumas delas.

A) Aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos (ABP)

As atividades baseadas em problemas e projetos intencionam construir o conhecimento e gerar debates para trazer pensamentos críticos, resolução de problemas e comunicação. Para tanto, é necessário que haja a interdisciplinaridade, que é substancial na resolução dos problemas complexos. Já as propostas de aprendizagem baseadas em projetos têm a finalidade de fazer com que os estudantes resolvam os problemas com a colaboração dos colegas. Dessa forma, o educador deve sugerir ideias, fazer perguntas muito bem pensadas e de início não dar pistas, para que os estudantes possam tentar trazer descobertas de como resolver os problemas.

Mediante essa proposta, os alunos devem criar métodos, estudar e trazer soluções para alcançar o resultado esperado.

Neste contexto, existem princípios significativos para que as atividades aconteçam. O *Buck Institute for Education*, instituição educacional da Califórnia, Estados Unidos, nos mostra que existem ações interligadas que propiciam o alcance da aprendizagem baseadas em projetos. Vejamos a seguir as ações importantes para conseguir alcançar o que se pretende.

Figura 6 - Esquema com premissas de aprendizagem baseada em projetos,



Fonte: <https://lilianbacich.com/2019/04/04/vamos-falar-sobre-projetos/>

Por esse caminho, é necessário perceber o atrelamento entre os problemas e os projetos. Os problemas focam nos obstáculos e os projetos em qual plano seguir para resolução. Esse itinerário deve ser sempre de forma colaborativa e participativa, partindo de problemas que são vivenciados pelos estudantes. Torp e Sage (2002, p. 15) enfatizam que a ABP apresenta três características principais:

- a) envolve os estudantes como parte interessada em uma situação-problema;
- b) organiza o currículo ao redor desses problemas holísticos, espelhados no mundo real, permitindo ao estudante aprender de uma forma significativa e articulada;

- c) cria um ambiente de aprendizagem no qual os professores orientam o pensamento e guiam a pesquisa dos alunos, facilitando níveis profundos de entendimento da situação problema apresentada.

Tais iniciativas levam os estudantes a estarem cada vez mais envolvidos em todo o percurso de ensino-aprendizagem, percebendo a importância da participação ativa através do desenvolvimento do cooperativismo e da autonomia na aprendizagem. Klein e Guridi (2010) destacam que:

ABP é um meio não só para a aprendizagem de conceitos, mas também proporciona o desenvolvimento de competências direcionadas à tomada de decisões, ao aprender a aprender, à pesquisa, à utilização da informação, à autonomia e à criatividade. Competências relacionadas ao convívio em grupo como cooperação e tolerância também são desenvolvidas através desse tipo de aprendizagem. Podemos destacar dois pontos relevantes nesse processo de construção do conhecimento através da ABP: o aluno aprende fazendo, assumindo um papel ativo na sua aprendizagem; e desenvolve competências metacognitivas relacionadas à tomada de consciência sobre as atividades que realiza e das suas responsabilidades diante do processo de aprendizagem.

Utilizar novas práticas por meio da ABP é um caminho que pode oferecer novas oportunidades aos estudantes a partir dessas atuações, pois desenvolver competências múltiplas é um meio muito importante para a educação, como muito se tem discutido na atualidade. Não se pode fechar os olhos e ouvidos para a reflexão e a reestruturação de novos feitos durante as aulas, pois aprender novas ações metodológicas pode resgatar o respeito e os sentimentos bons em relação às escolas, em especial, as públicas.

B) O ensino híbrido

Híbrido é aquilo que tem elementos distintos em sua composição. Em termos de educação, trata-se de uma abordagem que combina a aprendizagem no ambiente remoto e presencial, considerando a possibilidade de personificação e flexibilidade para atender às diferentes demandas de cada estudante.

Abruptamente, devido à pandemia da COVID 19, nos inserimos no trabalho com este tipo de ensino: ora presencial, ora *on-line*, o que gerou diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os sujeitos envolvidos, em muitos casos, ainda não tinham sido preparados para lidar com essa metodologia de aprendizagem, sem contar que, no caso de estudantes de escolas públicas, estes não dispunham de aparatos tecnológicos adequados. Outro desafio foi integrar os estudantes em situações de ensino-aprendizagem, mostrando o que

valia a pena aprender, que conteúdos e valores poderíamos escolher no trabalho pedagógico das aulas remotas.

Logo de início, foi necessário entender que o híbrido é a integração de diversas áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza –, alunos díspares, assim como espaço e tempo diferenciados. Nesse *mix* de presencial e *on-line*, muitas oportunidades podem ser oferecidas, mesmo com numerosas dificuldades aos educadores para realizar o processo de ensino-aprendizagem de maneira dinâmica e atingindo os objetivos delimitados. Nesse cenário, os docentes precisam trabalhar com metodologias ativas, que, cada vez mais, integrem as tecnologias com a sala de aula. E para tal, se faz necessário que haja formação para os profissionais da educação, para que estes sejam capazes de desenvolver competências de liderança, solução de problemas e estejam tecnologicamente conectados com um mundo em transformação.

Faz-se necessário também, que após essa formação haja a valorização do trabalho desenvolvido pelo educador. Essa ação é primordial para que os profissionais busquem cada vez mais a ampliação do conhecimento e conseqüentemente melhorem o projeto de vida tanto dele, como do educando. No entanto, é preciso atentar para os desafios que o ensino híbrido apresenta. Um desses desafios é encontrar o estudante no ambiente virtual, já que ele pode não entrar na aula devido à conexão, bem como lidar com os aspectos socioemocionais do educando e, para tanto, as aulas precisam ser mais dinâmicas, divertidas e engajadoras.

Para que haja aprendizagem significativa, nessa modalidade de ensino, é também necessário observar o ritmo de aprendizagem dos estudantes, pois sabe-se que a maneira de cada pessoa aprender é diferente. Então, o processo de ensino carece estar ligado à história de vida do educando. Peter Senger (2006) diz que “aprender é se tornar capaz de fazer o que antes não conseguíamos, ou seja, desenvolver um conjunto integrado das competências de aprender a conhecer, a conviver, a ser e a agir”. Para este alcance, é necessário que a aprendizagem seja personalizada e colaborativa.

O ensino híbrido combina duas dimensões da motivação: a extrínseca, em que os alunos esperam um certo resultado do processo de aprendizagem, como uma recompensa pelo esforço realizado, promoções, ações disciplinares, críticas entre outras, e a intrínseca, que se manifesta quando os aprendizes buscam um sentimento de realização pessoal e aprendem pelo gosto de aprender.

C) Gamificação

Segundo Brian Burke (2014), a gamificação não é apenas a aplicação de tecnologia a velhos modelos de engajamento; ela cria modelos de envolvimento completamente novos. Seu alvo são as novas comunidades de pessoas e o objetivo é motivá-las para que atinjam metas que elas próprias desconhecem. Com a grande evolução das tecnologias digitais, é muito importante que as redes de ensino as incluam nos currículos. É necessário a atualização das escolas e dos profissionais da educação, porque crianças, jovens e adultos estão cada dia mais utilizando a diversificação de tecnologias digitais. Esta proposta, para obter avanços significativos, demanda intensa percepção sobre o que deve ser ensinado. A sociedade está cada vez mais digital, assim, é essencial entender que também novas habilidades e capacidades serão exigidas dentro do quesito de participação social e profissional. Diante disso, as escolas não podem deixar de levar em consideração essa revolução tecnológica e devem criar condições, como ter acesso a uma internet de qualidade para utilização, laboratórios de informática adequados para os estudantes poderem se inserir nos ambientes digitais e em práticas de comunicação multimodais. Sobre a multimodalidade Mendonça (2018, p. 109) destaca:

[...] a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística no mundo de hoje solicitam uma visão mais ampla do conceito de letramento (do inglês *literacy*). Eles percebem, a partir das relações entre tecnologia digital, alfabetização e multiletramentos, que a linguagem não mas poderia ser reduzida a duas modalidades (escrita e oral), considerando-se que a tecnologia digital resgata - e, ao mesmo tempo, incrementa e desenvolve - outras modalidades já existentes que foram negligenciados pela sociedade da escrita. Em função disso, passam a dar destaque às multimodalidades e, ao mesmo tempo, à necessidade de haver multiletramentos (pois o conceito de “alfabetização” como aprender a ler escrever, concentrado nas modalidades oral e escrita, não mais daria conta da comunicação, da linguagem e do aprendizado destes).

Segundo Mendonça (2018), “as tecnologias digitais são desafios para a construção do conhecimento na escola, não somente pelo conhecimento e apropriação das próprias ferramentas, mas também pelo impacto no registro, pesquisa e nos diversos procedimentos de estudo”. Sua presença é fundamental, pois buscam viabilizar práticas sociais atuais, que precisam ser tematizadas, como também experimentadas na escola. É interessante, então, que as ações planejadas visando à formação do estudante para o uso do digital promovam a autonomia e a crítica e não atendam apenas aos apelos comerciais do mercado.

É válido reiterar, como aponta a referida autora, que “a proposta do multiletramento, não visa revisitar a educação em uma perspectiva neoliberal, preparando indivíduos para

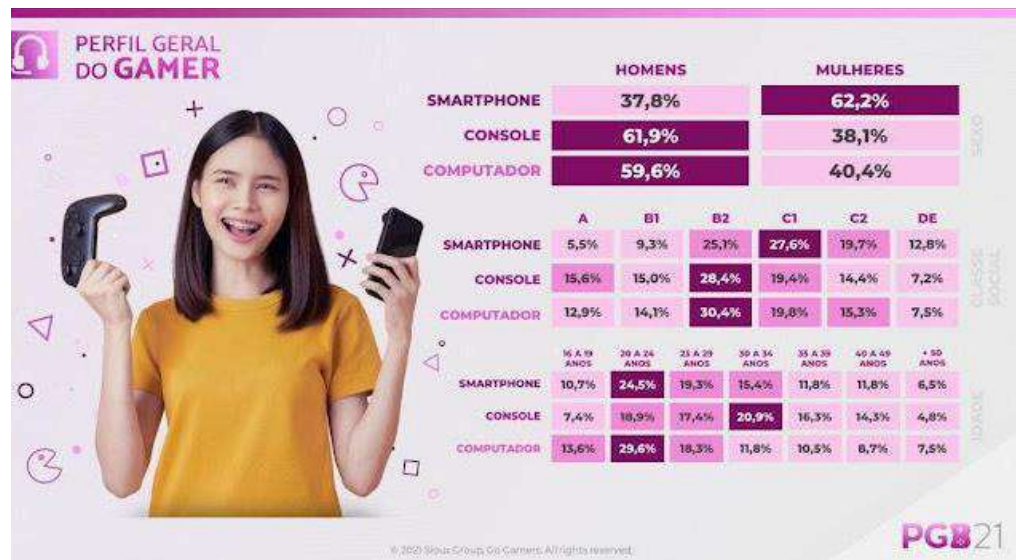
responder ao ideário desta sociedade” (MENDONÇA, 2018, p. 214). A escola precisa relacionar as práticas pedagógicas já existentes com as tecnologias digitais, entrelaçando o processo de ensino e aprendizagem. Essas situações podem ser realizadas pela gamificação, que foi ganhando cada vez espaço com as mudanças sociais. No ano de 2021, a Pesquisa Game Brasil (PGB), trouxe informações referentes ao aumento deste uso devido ao isolamento provocado pelo já referido contexto social de surto infectológico. As imagens abaixo sintetizam essas informações:

Figura 7 - Crescimento de uso de jogos



Fonte: <https://criticalhits.com.br/games/pesquisa-mostra-um-crescimento-no-consumo-de-jogos-no-pais-e-traca-o-perfil-do-gamer-brasileiro/>

Figura 8 - Perfil Geral do Gamer



Fonte: <https://criticalhits.com.br/games/pesquisa-mostra-um-crescimento-no-consumo-de-jogos-no-pais-e-traca-o-perfil-do-gamer-brasileiro/>

Segundo a pesquisa, mais de 70% da população jogaram *games*, sob influência do isolamento social; 75,8% dos *gamers* brasileiros afirmaram que jogaram mais. Esta situação gerou uma aproximação maior aos entretenimentos, levando mais ainda o sentimento afetivo aos recursos digitais. Engatado a isso, a gamificação é uma grande oportunidade para soerguer as práticas de ensino e aprendizagem, acima de tudo, a valorização e amor pelas escolas. Nesta linha, o PGB nos mostra o quão conveniente se faz o entrelaçamento de jogos para avanços de habilidades e competências dos estudantes. Atentar para os avanços podem trazer desafios, contudo, trazem meio de remodelar o processo, com sentimentos mútuos de satisfação. Interessante que o Brasil, segundo o PGB, foi um dos países em que os avanços de utilização de games se intensificou, subindo mais de 2%, em comparação aos anos anteriores, tendo as mulheres como maioria nestes números, com 51% na comunidade de *gamers*.

Para Furió et al. (2013), o ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio de o sujeito desenvolver habilidades de pensamentos e cognição, estimulando a atenção e a memória. Zichermann e Cunningham (2011) nos mostram que os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional para o indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. Esses estudiosos nos dizem que o engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente. O nível de engajamento do indivíduo é influenciado pelo seu grau de dedicação às tarefas designadas. Essa dedicação, por sua vez, é traduzida nas soluções do jogo que influenciam no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido. Gamificação abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público, como mostra Vianna et al. (2013).

Muntean (2011) identifica que o nível de engajamento do sujeito é preponderante para o sucesso em gamificação. Domínguez et al. (2013) frisam que jogos são capazes de diligenciar contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem. Mesmo permeados pelos aspectos narrativos, Collantes (2013) identifica que os jogos permitem que o indivíduo possa vivenciar um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado. Assim, é possível que os jogos sejam comuns nas propostas pedagógicas, intercalando conteúdos previstos no currículo escolar aos jogos comuns do dia-a-dia.

Os aspectos motivacionais são maneiras relevantes e os episódios metodológicos devem ser pensados de modo que o envolvimento se fortifique durante as aulas. Ulbricht et al (2014) salientam o que trazem Li, Grossman, Fitzmarurice (2012):

- 1- Situações fantasiosas tornam a experiência do indivíduo mais emocionante, uma vez que são incorporados no ambiente objetos e situações não presentes extrinsecamente, o que estimula o imaginário do jogador.
- 2- Objetivos claros possibilitam o envolvimento do sujeito ao sistema, na medida em que o jogador entende, de forma objetiva, o que deve ter que ser feito no ambiente do jogo.
- 3- *Feedback* e orientação favorecem respostas imediatas do sistema ao jogador. Isso possibilita que falhas possam ser evitadas, ou que o sujeito possa ser conduzido na recuperação de algum erro, caso ocorra alguma dessas situações. Além de corroborar com o maior aproveitamento do jogador no jogo, também aumentam os níveis de engajamento do indivíduo.
- 4- Crescimento contínuo de habilidades define que o jogo deve favorecer o aumento progressivo de conhecimento do usuário.
- 5- Tempo e pressão ajudam a estabelecer metas claras e desafiadoras aos jogadores.
- 6- Recompensas são formas de medir o desempenho do jogador através da atribuição de pontuação, após a conclusão de estágios ou níveis no jogo.
- 7- Estímulos são alterações no ambiente interno ou externo dos jogos que podem garantir altos níveis de engajamento. (ULBRICHT et al, 2014 p.26-27)

Utilizar a gamificação deve estar atrelado às motivações tanto de educadores quanto dos estudantes, para que haja envolvimento emocional, como também desenvolvimento de habilidades e competências. Ulbricht et al (2014) nos mostram que: “além do envolvimento emocional e desenvolvimento de habilidades e competências, demais fatores são responsáveis pela criação de um ambiente lúdico e motivacional, como: situações fantasiosas, objetivos claros, orientação, desenvolvimento de habilidades e estímulos”. Os currículos precisam estar muito atrelados aos contextos socioemocionais, mas também ao socioeducativo de maneira geral.

Quando falamos de gamificação, é válido ressaltar que ela não está somente relacionada aos jogos eletrônicos, seja em computadores, videogames, consoles, portáteis, entre outros. Os jogos eletrônicos, sim, são a base, mas a gamificação emprega as mecânicas, as estruturas que são utilizadas para criar esses jogos, e, assim, fomentar a participação, a interação e a imersão em todo o processo educativo. Essa gamificação pode ser desfrutada em diversas vertentes, seja na formação dos educadores, como também, em todo o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, na educação superior, enfim, em todos os lugares de acordo com a suas necessidades metodológicos, pois os jogos são extremamente adaptativos. A utilização desses métodos pode deixar as aulas mais imersivas, dinâmicas e, sobretudo, mais divertidas.

Um dos meios para esta utilização é o RPG (*Role-Playing Games*), que possui regras, instruções, ideias com situações emocionantes, em que pode haver personagens centrais e antagonistas. Nele faz-se necessário definir antes do início do trabalho o papel de cada um dos estudantes, um ou mais personagens que fazem funções específicas. Atualmente, a gamificação precisa oportunizar os participantes a assumir funções dentro do grupo, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem, mostrando que é mútuo entre professor e estudante. O educador precisa perceber que é necessário que haja foco no processo e não na finalidade, não basta só completar o trabalho, mas todos devem participar. Quando há, antes do início da execução do trabalho, o estabelecimento de papéis e funções entre os estudantes, todos terão o que fazer.

Outro meio para a estruturação da gamificação em sala de aula é o trabalho com a pontuação, não aquela que costumeiramente já se faz. Jeferson Antunes (2020) nos mostra que este tipo de pontuação é aquele em que o público vai adquirindo e pode manusear em situações diversas, como: mudar regras, propor novas atividades, aumentar prazos de entrega de atividades que ainda não conseguiram realizar, trocar atividades. Antunes (2020) salienta que esta pontuação é como se fosse uma “moeda”. Assim, ao invés de receber notas em determinadas atividades, o aluno receberia pontos, que podem acumular e utilizar quando for primordial e, assim, mediar todo o seu processo de ensino-aprendizagem. Para aquisição dessas “moedas”, o educador precisa mostrar antes aos estudantes as possibilidades para adquiri-las e guardá-las, utilizando-as, sempre que for oportuno. Para isso, precisa haver um controle do professor, com uma tabela que mostre os pontos ganhos e gastos por seus alunos. Tal instrumentação desta gamificação pode fomentar a imaginação e dinamizar as formas de aprender.

A ludificação/gamificação é alvo de grande atenção da sociedade no século XXI, por abranger e proporcionar várias possibilidades envolvendo o desenvolvimento educacional, principalmente por conta do interesse gerado nos jovens pelo mundo das interações tecnológicas. Neste, existem 3 etapas significativas: a vivência (o jogo em si), a experiência (os aprendizados prévios) e a reflexão (aquilo que foi aprendido na vivência). Se o conhecimento prático do espaço do jogo chegar à consciência, ele não pertencerá mais apenas ao jogo, mas à realidade cotidiana. Nesse contexto, é provável encontrar modos de facilitar a criação de um quadro mental que mobilize o sistema límbico – estruturas responsáveis pelas emoções em nosso cérebro – atrelando, assim, a gamificação e a neurociência.

Tieppo (2017) enfatiza que a atenção dentro da neurociência:

[...] é um recurso de fundamental importância para o aprendizado, para a comunicação, para retenção de informações na memória, para o aumento de produtividade nas tarefas. No entanto, é um recurso limitado e, no mundo atual com a internet, mídias sociais, mensagens instantâneas, torna-se cada vez mais difícil gerenciá-la e, portanto, é cada vez mais necessário aprender como fazer isso. É importante ressaltar que atenção se treina. (TIEPPO, 2017, p. 215-216)

Neste sentido, a neurociência e a gamificação estão atreladas entre si e favorecem a aquisição de saberes diversos, contribuem para a produtividade, interação e propiciam o processo de aprender de forma significativa. Segundo Alves (2015), atividades divertidas e gamificadas podem engajar públicos diferentes e com idades diversas. E esse engajamento está diretamente ligado à relevância dos conteúdos, às pessoas e à forma como a aprendizagem é motivada.

Dessa forma, a gamificação além de favorecer o envolvimento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas, pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Primeiramente por estimular o cumprimento de tarefas para o avanço das habilidades e competências no intuito de alcançar as recompensas e segundo por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que sua utilização pode ocorrer com celulares, *tablets* e computadores. Assim, os conteúdos serão mais bem assimilados e retidos na memória do estudante.

D) Aprender fazendo

Os estudantes precisam ser colocados no centro do processo de aprendizagem, por isso é muito importante o estímulo à autonomia. Ser protagonista faz com que o conhecimento seja mais palpável e alcançável, uma vez que aprendem a fazer, fazendo, percebendo erros e buscando acertos em novas tentativas.

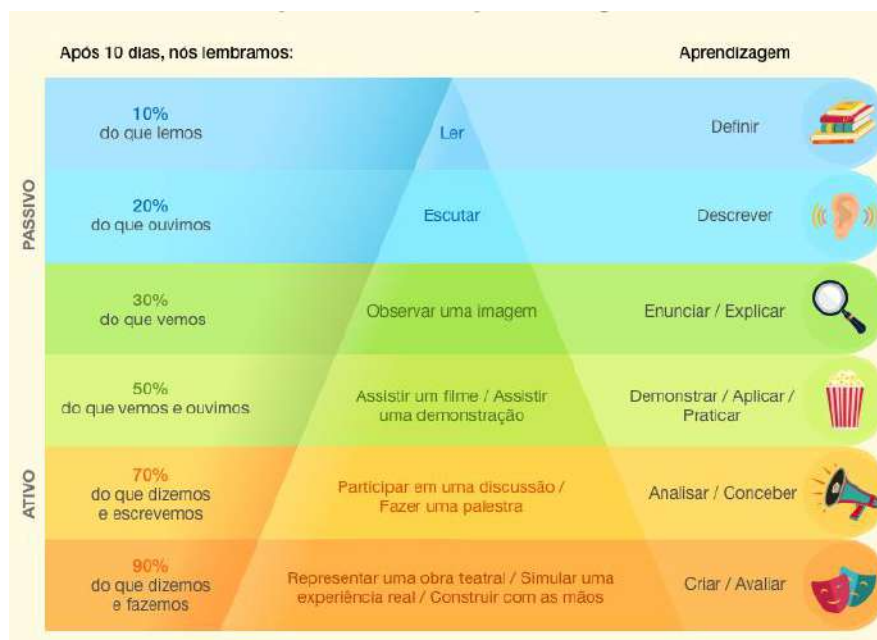
É necessário entender que não se pode mais acreditar que as aulas precisam ser no formato do professor falando e os estudantes absorvendo conhecimentos. Houve uma disrupção da passividade exclusiva para o desenvolvimento do saber. Há muito tempo e com todos os avanços que ocorreram e ocorrem neste período, fica nítido que a subserviência não pertence mais às práticas, tendo então um forte entrelaçamento dos educadores e estudantes em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Aprender fazendo é um tipo de metodologia em que deve haver a orientação do educador para a ação prática do seu público. Segundo Aristóteles, “o que temos que aprender a fazer, aprendemos fazendo”, isto significa que, quando estamos dentro do processo de

realização prática do que se pretende ensinar/aprender, estaremos adquirindo mais conhecimento acerca do que foi proposto. Os pedagogos americanos John Dewey e William Heard Kilpatrick (1959) assinalam que “a aprendizagem é melhor quando é o resultado de uma experiência significativa, porque é isso que permite ao aluno colaborar no planejamento, produção e compreensão da experiência”.

David Kolb (1976), professor de Harvard e do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), mostra que a teoria foi comprovada na prática. Por volta dos anos 70, aproveitando sua experiência como estudante universitário, decidiu implementar métodos distintos com seus alunos, a fim de obter resultados diferentes. Kolb desenvolveu assim a ELT (*Experiential Learning Theory*), introduzindo em suas aulas atividades como jogos, dramatizações e simulações. Em consequência, a atenção e a retenção dos saberes dos estudantes substancialmente se ampliaram. O que se pode perceber é que situações ativas ampliam o nível de aprendizagem, como se pode perceber na pirâmide abaixo:

Figura 9 - A pirâmide da aprendizagem



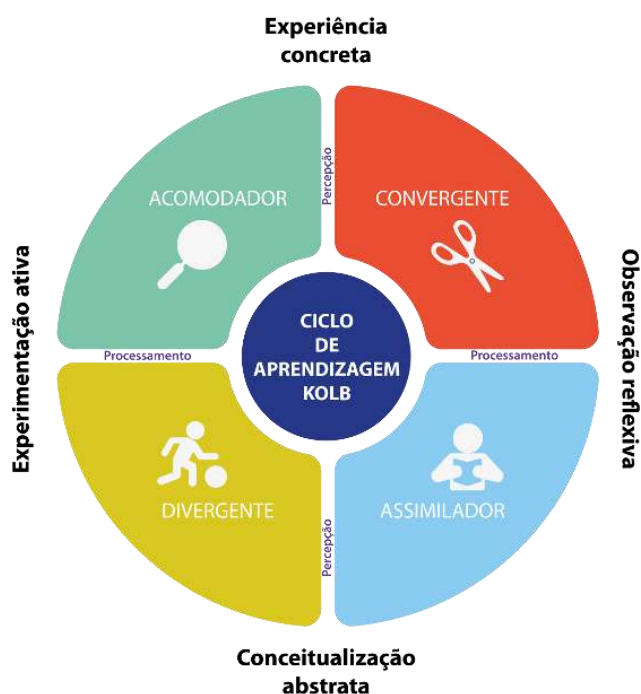
Fonte: National Training Laboratories

O acúmulo excessivo de informação não deve estar como objetivo central das ações pedagógicas da atualidade. Para tanto, é imprescindível conhecer os estudantes, o perfil destes, o que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências que eles gostariam de obter. Roger Schank (1999), estudioso da educação moderna e especialista em

aprendizagem, assinala que: “nossas habilidades são ligadas em *scriptlets*[roteiros]. Quando dizemos que sabemos como fazer algo, estamos muitas vezes referindo-nos a um ou mais *scriptlets* que adquirimos ao longo dos anos” (SCHANK, 1999, p.176). O autor ainda aponta que a educação moderna deve estar no entrelaçamento da teoria com a prática. Assim, é primordial que o educador planeje ações pedagógicas em que os estudantes busquem formas criativas de desenvolver ideias e projetos em equipe, explorando, descobrindo, experimentando, aplicando e refletindo sobre o que foi feito, assim como perceber que a aprendizagem também funciona quando questionamos, fazemos e falhamos, pedimos ajuda e tentamos novamente.

Kolb (1976) mostra quatro etapas que estão voltadas ao aprender fazendo, as quais trazem um ciclo de aprendizagem experiencial base. São elas:

Figura 10 - Ciclos de aprendizagem



Fonte: Organizado por Ilma Mendes de Almeida: Psicopedagoga/Psicanalista
– Faculdade de Ciências Odontológicas (FCO). Montes Claros- MG. 2021

Essas etapas são assim descritas, segundo a *National Training Laboratories*, são:

1. **Experiência concreta:** A imersão das pessoas nas atividades e tarefas que estão realizando dá origem à observação.
2. **Observação pensativa:** As pessoas pensam sobre o que estão observando e desenvolvem hipóteses com essa informação e seu significado potencial.

3. **Conceitualização abstrata:** A partir dessas hipóteses, as pessoas geram conceitos abstratos que devem ser interpretados e assimilados.

4. **Experimentação ativa:** As pessoas vivenciam e colocam os conceitos em prática em outros contextos, o que lhes permite melhorar. (<https://www.iberdrola.com/talentos/learning-by-doing>)

Em conformidade com os estudos de Kolb (1976) e os métodos dos ciclos de aprendizagem, é relevante destacar que o aprender fazendo traz cinco benefícios principais:

- a. A aprendizagem experiencial atrai e retém – O aprendizado pessoal prático envolve as pessoas e motiva ao se conectar o que foi aprendido com o que é vivenciado. Em outras palavras, torna o aprendizado significativo.
- b. A aprendizagem experiencial é pessoal – Convidar estudantes e profissionais a vivenciar experiências de aprendizagem e refletir sobre elas fortalece sua capacidade de ação e melhora seu envolvimento no processo.
- c. A aprendizagem experiencial se conecta com a comunidade – Ter uma experiência de aprendizagem conecta pessoas com outras, proporcionando acesso a outras realidades e formas de pensar e estabelecendo redes de contatos (*networking*).
- d. A aprendizagem experiencial integra – A aprendizagem experiencial permite aprofundar-se – e a variedade de experiências aumenta a transferibilidade do conhecimento adquirido, tornando-o mais relevante e abrangente.
- e. A aprendizagem experiencial desenvolve habilidades para o sucesso – As experiências de aprendizagem permitem desenvolver competências de colaboração e gestão de projetos, assim como de iniciativa e perseverança.

No âmbito do que aqui foi referenciado pelos autores citados, fica evidente que existem, por meio das gamificações, não só o prazer no quesito brincar para aprender, mas o desenvolvimento de habilidades e competências muito pertinentes nas diversas áreas do conhecimento.

E) Promoção de seminários, fóruns e debates

No campo de atuação de promoção de seminários, fóruns e debates, a intencionalidade é fazer com que haja uma quebra do silenciamento que, durante muito tempo, esteve presente nas instituições de ensino. Um meio simples para isto, é organizar a sala em círculos para que os estudantes se percebam pertencentes ao mesmo patamar com colegas e educadores.

A aprendizagem se concretiza quando os participantes discutem sobre determinado assunto e se posicionam, pois desenvolvem sua argumentação, e isto é fundamental em textos

dissertativos-argumentativos, assim como podem aprender e engajar-se mais em sala de aula, enquanto apresentam e discutem sobre algum objeto de estudo. Nesta perspectiva, os estudantes precisam participar ativamente do processo de construção e reconstrução de conhecimento, não atrelando isto à memorização e à repetição do que estudaram para apresentar, pois devem perceber que é necessária a execução de operações mentais para entender sobre o que apresentará, como também transmitir isso às demais pessoas.

Essa prática possibilita aos estudantes desenvolver habilidades em pesquisa, autonomia, comunicação e argumentação oral, já que, quando o discente ocupa o lugar do docente, deverá expor os conhecimentos adquiridos com o assunto estudado e, assim, há intenção de uma melhor interação entre os estudantes através dos debates e das discussões construtivas (PAIM *et al.*, 2015).

Por fim, seminários, fóruns e debates devem ser segmentados em três etapas onde cada uma tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno: 1) preparação e planejamento da apresentação, em que o professor expõe os objetivos a serem alcançados; 2) a concretização do trabalho, correspondente às pesquisas feitas pelos estudantes para apresentação posterior; e 3) avaliação, em que seu trabalho é analisado tanto pelo educador como pelos estudantes espectadores de cada apresentação (BELTHER, 2014; SILVA, 2018).

F) Sala de aula invertida

Foi no período da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII que surgiu o modelo de educação em que os estudantes deveriam sempre sentar-se em fileiras, ouvir a transmissão de conhecimento do professor, se lembrar delas e fazer uma prova avaliativa escrita de acordo com o que aprenderam. Esta situação foi seguida durante muito tempo nas instituições de ensino como metodologia didático-pedagógica. Contudo, como há fortes transgressões e mudanças diversas na sociedade, faz-se necessário adequações pertinentes para ensinar e aprender em conformidade com os avanços e as mudanças sociais da atualidade.

Ministrar instruções durante as aulas sobre conteúdos diversos pode não promover a aprendizagem e tornar todo o processo difícil para ambos – educadores e educandos –, por isso, é pertinente que exista a percepção de que o processo de aquisição do conhecimento é de responsabilidade do educador e do educando. Durante as aulas, o formato discursivo, a explicação verbal não pode ser a prioritária do processo. O *flipped classroom/flipped learning*, a sala de aula invertida, desloca a ordem no processo, há quebra do processo da exposição

somente do educador, para aquisição de conhecimento. Não se segue a progressão comum, em que a ordem era explicar, propor atividade na classe e em casa, realizar aprofundamento com leituras complementares e exercícios extras. O que ocorre é a inversão de todo esse processo. De início, o educador precisa fazer uma seleção do que é mais importante para os estudantes aprenderem, depois como os estudantes devem ter acesso a este conhecimento, seja em vídeo-aulas feitos pelos próprios, textos, imagens interativas ou de outra maneira, mas que seja tudo planejado e orientado antecipadamente. Na próxima etapa, o educador precisa ter acesso àquilo em que os estudantes tiveram maior dificuldade, para planejar a sua aula dentro desta perspectiva.

À luz da percepção de quais competências são necessárias adquirir, vai existir maior envolvimento dos estudantes, maiores possibilidades de diálogos, criações, aplicações do que foi estudado, ou seja, haverá uma experiência de aprendizagem significativa, exemplificada na taxonomia de Bloom (1956) por psicólogos cognitivos da Universidade de Chicago (US) e posteriormente ressignificada, em 2001, por dois ex-alunos de Bloom, Lorin Anderson e David Krathwohl.

Figura 11 - Taxonomia de Bloom



Fonte: Lorin Anderson e David Krathwohl, 2001 - <https://unina.edu.br/o-que-e-taxonomia-de-bloom-e-como-ela-e-aplicada-na-educacao/>

Nos estudos feitos na taxonomia de Bloom, existem três domínios: o cognitivo, aquele relacionado à aprendizagem intelectual, o afetivo, dentro do aspecto de sensibilização e gradação de valores, e o psicomotor, aquele que envolve habilidades de execução de tarefas. É importante ressaltar que cada domínio possui um nível de aprendizado diferenciado.

Considerando a aprendizagem intelectual do domínio cognitivo, segundo Anderson e Krathwohl (2001), este carrega as seguintes habilidades:

- 1- Conhecimento: memorizar de fatos específicos e conceitos
- 2- Compreensão: reproduz significado, traduz e interpreta problemas
- 3- Aplicação: utilizar o aprendido em novas situações
- 4- Análise: estruturar a informação, compartilhamento de informações de forma fácil.
- 5- Síntese: poder de criar produtos novos, estabelecer padrões e estruturas situações dos conhecimentos adquiridos durante o processo.
- 6- Avaliação: poder de julgamento de forma interna e externa com base em fontes.

Levando tudo isso em consideração, o atrelamento destes fatores faz com que a sala de aula invertida seja muito eficaz nas situações atuais. Em todo o processo, faz se necessário o engajamento do público e a correlação com o que vem acontecendo na sociedade, para que haja alcance de conhecimentos durante o estudo.

G) Pesquisa de campo

De maneira consensual, tem-se percebido que os estudantes precisam se sentir desafiados e colocados no âmbito do criar, pesquisar, pensar, debater e desenvolver ideias, encontrar soluções para os problemas reais existentes, para que possam se integrar ao processo de ensino-aprendizagem, entendendo o quanto são importantes em todo o procedimento.

Desafiar os estudantes para o encontro de respostas, muitas vezes não descobertas ou divulgadas, os leva a ficarem instigados a encontrar caminhos exequíveis. É possível, por exemplo, apresentar aos estudantes um estudo de caso em que eles deverão encontrar respostas compatíveis com o problema estudado, fazendo a coleta de dados, analisando e interpretando os resultados referentes ao seu objeto de estudo, diretamente do seu ambiente natural ou da realidade onde acontece. Esse objeto de estudo pode estar articulado a um indivíduo, um grupo, uma comunidade, uma população, um fenômeno ou fato e suas relações.

Para fortalecer o aprendizado, o educador pode levar seus alunos para pesquisa fora ou mesmo dentro da escola, com autorização prevista em lei, pelos responsáveis por estes estudantes. Existe então a possibilidade de ir a lugares diversos onde se podem encontrar respostas a situações problemáticas que existem. Isso incentiva a visão crítica e possibilita debates, atividades diversas para encontro de caminhos, o que proporcionará o protagonismo dos estudantes.

H) Storytelling

O *storytelling* é uma ferramenta que faz com que os estudantes se envolvam ao escutar a contação de uma história, pois isso os engaja e os incentiva a aprender e, sobretudo, aprofundar o conhecimento sobre o assunto. Utiliza-se o *storytelling* como ferramenta para realizar um *design*⁵ tema/assunto que será trabalhado na aula, em forma de narrativa. Essa ferramenta além de contribuir para promover o envolvimento da turma no momento da contação de história, servirá para que o estudante associe o conteúdo que será trabalhado na aula, bem como para que seja protagonista do próprio conhecimento. A história criada pode ser em forma de comicidade ou fazer analogias com outras histórias, ou seja, produzir *designers* para a contação. Para que os estudantes criem seus próprios *storytellings*, o professor pode levar para a sala de aula vários personagens famosos da atualidade de que os estudantes gostem, até os canônicos que eles conhecem, e propor situações didáticas contextualizadas que, além de entreter, viabilizem aquisição de saberes.

Por fim, é relevante que o educador faça relatórios com anotações do trabalho realizado através do *storytelling* e avalie se houve aprendizagem, participação e envolvimento dos estudantes.

I) Ludicidade

Segundo Luckesi (2000), a ludicidade é uma vivência plena, que viabiliza a liberdade aos estudantes, propicia situações flexíveis, alegres e saudáveis. Dessa forma, faz com que o público se envolva mais no processo de ensino-aprendizagem, diminuindo o desânimo durante as aulas.

É importante lançar mão de estratégias divertidas nas situações de ensino, pois não se pode deixar de lado a fantasia e a imaginação. Não é exclusivamente brincar, pois a ludicidade precisa estar atrelada aos objetivos que se tem para alcançar o conhecimento. Luckesi (2003) explica que:

⁵ *Design* e *storytelling* são maneiras de criação de personagens, gráficos, diagramas, outros métodos para análise da história que se pretende contar, utilizando isto de forma criativa. Para melhor compreensão destes conceitos, sugiro a leitura do livro *O design como storytelling*, de Ellen Lupton, publicado no ano de 2020.

Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo. Uma prática educativa lúdica deve assentar-se sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável.

Segundo a Pedagogia Waldorf⁶, as diretrizes da educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo estando em articulações diferentes, são organizadas, respectivamente, de modo a ligarem-se e atenderem o desenvolvimento dos aspectos volitivos (agir/fazer), psicoemocionais (sentir) e cognitivos (pensar) do educando, também a orientação didático-metodológica de cada aula. Nessa esteira, a ludicidade pode ser utilizada nos diversos segmentos de ensino. Essa pedagogia busca a harmonização da tríade pensar, sentir, fazer, evitando-se a unilateralidade em uma ou outra esfera de atividade e procurando um equilíbrio entre os conteúdos formais, as atividades artísticas (e/ou artesanais) e as atividades corporais (FEWB, 1999; MIZOGUCHI, 2006).

2.2 TECNOLOGIA DIGITAL

O protagonismo da cultura digital pertence aos jovens da atualidade, isto porque eles se envolvem diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal que existem na sociedade. (BNCC, 2018, p. 61). Nesse espaço, existe a possibilidade de unir escrita, fala e imagem na construção linguística de uma mensagem, com figuras, cores, formatos, disposição da grafia, olhares, gestos etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011; SILVINO, 2012). Além disso, segundo Roxane Rojo (2009, p. 19), os textos contemporâneos são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Sendo assim, é possível afirmar que o multiletramento é um incentivo para que os profissionais da educação busquem a atualização de seus saberes e desenvolvam novos métodos para estimular o aprendizado dos alunos. O multiletramento vai além das abordagens comuns de leitura e escrita praticadas nas escolas do passado; esse conceito visa explorar os múltiplos

⁶ A Pedagogia Waldorf baseia-se numa visão ampliada e completa do ser humano e do seu desenvolvimento, em que crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que pertencem. Esta pedagogia procura então dar condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e se desenvolva, superando os seus desafios e realizando seus talentos.

modos de expressão, a diversidade cultural e linguística para garantir uma formação de excelência aos alunos.

Dentro das dez competências específicas apontadas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, é possível observar a necessidade de:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2018, p. 87)

Além disso, a competência 5 estabelece que o estudante deve:

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)

Em vista disso, a tecnologia digital precisa estar dentro das escolas. Atualmente, as crianças têm sido chamadas de geração polegar, já que dispõem de acesso aos *smartphones* desde que nascem. Esse público é mais interativo e muitos neurocientistas confirmam que, nesse novo processo, a aquisição de conhecimento ocorre de maneira diversa. A geração pós anos 90 tem novas maneiras de aprendizagem, pois o cérebro já nasce de maneira diferente, em razão de sempre interagir com objetos e, principalmente, com o conhecimento. Assim, assistir à aula de maneira passiva não funciona com esse público da mesma forma que funcionava com a geração analógica. Hoje, existe o que se chama de geração digital e isso necessita ser levado em consideração em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo havendo grandes avanços tecnológicos, torna-se necessário salientar que o nível de desigualdade no país ainda é excessivo, pois o acesso à internet, bem com a aquisição de celulares e computadores é mais oportuna às classes A e B, nas quais cerca de 100% dos indivíduos possuem esses bens, enquanto apenas 21% dos jovens das classes D e E possuem computador. Nas classes baixas, embora 89% do público sejam formados por usuários de internet, o uso não acontece nos próprios domicílios. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br. 2020) mostra que há 4,8 milhões de jovens entre 9 e 17 anos sem acesso à internet em suas residências, como é possível ver no gráfico abaixo:

Figura 12 - Usuários da internet



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) em 2020.

As instituições de ensino precisam estar engajadas na luta pela diminuição das desigualdades no país, sendo uma das razões o fato de que os estudantes carecem de acesso aos recursos tecnológicos digitais nas escolas. Além disso, o educador deve migrar, paulatinamente, para a tecnologia digital, dado que o estudante não quer somente receber a informação, mas interagir com ela e estar presente, de maneira justa, na aquisição de saberes e na busca por caminhos para seguir na sociedade.

De início, os maiores desafios são a falta de conectividade e a dificuldade de utilização do espaço virtual nos estabelecimentos de ensino. Porquanto, ainda que algumas instituições disponham de acesso à internet, nem todos os estudantes têm a oportunidade de usá-la, em alguns casos, pela qualidade da conectividade e, em outros, pela ausência de equipamentos. Há, também, situações em que as instituições não permitem que os alunos utilizem a internet; o acesso, nesses casos, está disponível aos diretores, coordenadores e ao corpo administrativo.

Quando houver mudanças nessas questões, uma melhor qualidade de acesso à internet nas escolas e quando os educadores e coordenadores pedagógicos obtiverem mais apoio, qualificação e mais recursos educacionais, haverá maior participação dos estudantes nas atividades digitais. Essas transformações, logicamente, resultarão numa aquisição melhor do conhecimento, visto que as aulas serão mais atrativas, e no aumento da participação sociopolítica dos estudantes.

No entanto, a forma como a tecnologia digital for manuseada em algumas escolas poderá ou não contribuir para a construção do conhecimento, pois é importante saber como ela deve ser utilizada em todo o percurso do ensinar e aprender, inclusive, as TDIC devem estar contempladas no projeto político pedagógico. Existe, portanto, um conjunto de ações multidimensionais que fazem com que a tecnologia produza impacto na aprendizagem dos estudantes.

Não há dúvidas de que a tecnologia é uma potencializadora da aprendizagem e através dela é possível perceber diversos avanços no âmbito educacional. Contudo, é necessário que haja a formação adequada do professor, para evitar que as mudanças dificultem as ações na sala de aula. Isso é validado nas palavras de Kenski (2008):

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida. (KENSKI, 2008, p. 45).

Há um conjunto de ações que devem ser pensadas durante a incorporação das tecnologias digitais na escola, como, por exemplo, a inclusão do ato de resolver problemas e outros métodos de ensino significativos. As atividades precisam ser interativas, a formação do educador deve ser contínua nesse processo e a escola tem de mudar a própria organização para que consiga alcançar os objetivos esperados e efetive o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias.

2.2.1 Plataformas de tecnologia digital para sala de aula.

Muitas são as plataformas de tecnologia digital que ganharam forte visibilidade a partir do início da situação pandêmica em 2020 e ampliaram as possibilidades de formação, colaboração, interação e produtividade na conjugação do processo de ensinar e aprender.

O crescimento colaborativo das tecnologias digitais trouxe diversos mecanismos para que a humanidade não parasse por completo. Em muitas instituições de ensino, foram implementadas várias ferramentas digitais, a fim de possibilitar a continuidade das aulas e

garantir o direito de aprender da população. Algumas funcionalidades das plataformas eram essenciais, como, por exemplo: ferramentas de videoconferências, compartilhamento e armazenamento de arquivos, integração de pessoas e grupos, acompanhamento de tarefas, participação ativa e efetiva dos estudantes, entre outras.

Pensando em oportunidades de metodologias ativas nas plataformas de tecnologias digitais, faz-se necessário que os atores do cenário educacional conheçam as referidas plataformas para usá-las, adequadamente, nas práticas de ensino. A seguir apresentaremos alguns exemplos de plataformas digitais:

a) Aha Slides

Plataforma de apresentação baseada em nuvem que envolve o público por meio da interatividade. O recurso tem a pretensão de vivificar a participação de todos durante as aulas, sendo, algumas das metas da ferramenta a recuperação da atenção e a eliminação da distração das pessoas no momento em que estão utilizando a plataforma. O público pode, facilmente, colaborar no momento de uso da *Aha Slides*, mediante a utilização de dispositivos pessoais. Os recursos que podem ser utilizados no site são: testes ao vivo, nuvem de palavras, enquetes, balanças e compartilhamento de ideias.

Figura 13 - Aha Slides



Fonte: [AhaSlides](https://ahaslides.com/pt/) - <https://ahaslides.com/pt/>

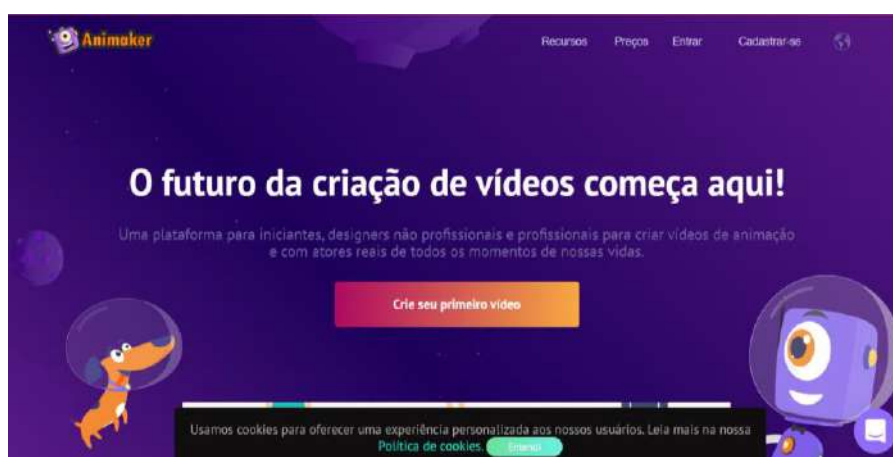
b) Animaker

Ferramenta tecnológica *on-line* para produção de vídeos animados que permite a criação, edição e o compartilhamento de conteúdo dos usuários. Nessa plataforma, é possível

criar personagens personalizados, expressões faciais completas para dar vida aos personagens, sincronização labial automática para narração inteligente, *smart move*, animações complexas com clique de um botão, inserção de músicas, personalização de ambiente, entre tantas outras opções.

Nesse site de animações, a criação pode estar associada a atividades diversas para que o processo de ensino-aprendizagem fique atrativo. Estudantes e professores podem relacionar o *Animaker* a situações mais interativas, dinâmicas e divertidas, estimulando a curiosidade ou ampliando a compreensão acerca do que está sendo trabalhado em sala de aula.

Figura 14 - Animaker



Fonte: [Animaker](https://www.animaker.co/) - <https://www.animaker.co/>

c) Baamboozle

Dentro de um contexto de inovações, no *Baamboozle*, existem possibilidades diversas para a utilização de recursos que permitem a criação de jogos com tópicos e níveis diferentes para usar durante as aulas. Algumas opções são: *quiz*, *slideshow*, questões para estudo, entre outros.

O programa permite jogos entre equipes que podem colaborar para o compartilhamento do conhecimento e para tirar os estudantes de situações inertes, ao possibilitar a interação entre os educandos durante os jogos. Há, portanto, a intenção de engajar os alunos tirando-os da passividade existente nas aulas expositivas e conduzindo-os a entenderem qual o seu papel na construção do conhecimento.

Figura 15 - Bamboozle



Fonte: [Baamboozle](https://www.baamboozle.com/) - <https://www.baamboozle.com/>

d) Edduplze

O atributo central dessa ferramenta é a utilização de vídeo-aula interativa com perguntas realizadas durante a execução do vídeo selecionado, pelo educador, para o trabalho na turma. A plataforma é gratuita, funciona muito bem no *Google Sala de Aula* e *Moodle*, podendo ser correlacionada ao que já está sendo oferecido nas plataformas citadas. Com um trabalho participativo, através dos *quizzes* embutidos nos vídeos, as chances de alcançar os objetivos propostos nas aulas são maiores.

Esse recurso didático, utilizado de maneira apropriada, pode envolver os estudantes e fazer com que eles percebam a importância da interação em todo o procedimento. No programa, além do que foi citado, o professor pode adicionar textos com respostas e gabaritos comentados. Faz-se necessário frisar, por fim, que a ferramenta está vinculada ao *Youtube* com sugestões e pesquisas de vídeos dentro da janela de visualização, e permite a criação de turmas específicas no *site* para que o educador possa acompanhar a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Figura 16 - Edduplze



Fonte: [Edpuzzle](https://edpuzzle.com/) - <https://edpuzzle.com/>

e) Educaplay

Plataforma de aprendizagem para criação de atividades educativas onde é possível fazer os jogos: sopa de letras, adivinha, palavras cruzadas, completar textos, diálogos, ditados, relacionar, entre outros.

Tem a possibilidade de utilização gratuita e propicia a criação de conteúdos diversos com boa qualidade visual, recursos educativos interativos e de multimídia. Pode ser partilhada em redes sociais ou outros recursos *online*, como *blogs*, *email* e aquelas de apoio à aprendizagem, o *Google Classroom* e *Moodle*. Existe também a versão premium com custeio mensal de assinatura, onde há possibilidades de obter configurações avançadas para apresentação das atividades, ferramentas extras e retirada de publicidades nas atividades educativas propostas.

Para que se utilize o Educaplay é necessário ter acesso a internet no computador, celular ou tablet. As criações de acesso às atividades não são complexas, o registro é simples e há possibilidade de entrar na plataforma pelas contas do Facebook, Microsoft ou Google.

Figura 17 - Educaplay



Fonte: [Educaplay](https://www.educaplay.com/) - <https://www.educaplay.com/>

f) Genially

Uma ferramenta utilizada na *web* que possibilita a criação de peças interativas e elaboradas com o intuito de obter uma aprendizagem imersiva, isto é, a que pressupõe a complementação do conhecimento teórico típico, de forma a induzir o aluno a produzir questionamento sobre o conteúdo aprendido, expandindo a aprendizagem, fixando o conhecimento e ampliando o interesse no assunto. No *Genially* há uma coleção de metodologias que podem ser criadas para não faltar a motivação dos estudantes. Algumas possibilidades para o uso são: apresentações, infográficos digitais, gamificação, imagem interativa, vídeo apresentação, material formativo, entre outras.

Existem diversos recursos nessa ferramenta que podem ser usados durante as aulas para envolver os estudantes no processo, inclusive, algumas atividades já estão prontas e necessitam apenas de edição. A plataforma tem recursos gratuitos e pagos, aspecto que resulta na limitação do uso, contudo, as possibilidades gratuitas podem ser muito envolventes quando usadas de forma eficaz.

Figura 18 - Genially



Fonte: [Genially - Genially e a educação: o par perfeito para melhorar a aprendizagem](https://genial.ly/pt-br/educacao/) - <https://genial.ly/pt-br/educacao/>

g) Minecraft Education

Embasado na quebra das formas tradicionais de educação, a plataforma permite a criação de atividades interativas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, raciocínio crítico, capacidade de liderança e cidadania dos estudantes. Existem, também, ferramentas exclusivas para a criação de planos de aula atrativos, envolventes e a gamificação da plataforma dispõe de recursos múltiplos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Essa ferramenta pertence à *Microsoft*, sendo assim, para ter acesso, é necessário ter uma conta no *Office 365 Education*, que disponibiliza um teste gratuito do jogo, porém, no fim do acesso dos demonstrativos, a compra da licença para o uso é obrigatória. Os itens mais utilizados na plataforma são: construtor de elementos, criador de compostos, mesa de laboratório, suporte de poções, fermentação, bancada de trabalho, entre outros.

Figura 19 - Minecraft Education



Fonte: [Minecraft Education](https://education.minecraft.net/pt-br/homepage) - <https://education.minecraft.net/pt-br/homepage>

h) Pixton

A ferramenta possibilita a criação de histórias e avatares que auxiliam no compartilhamento de informações, conduzindo os estudantes a pensarem de maneira criativa e eficiente, bem como a aprenderem a circular informações diversas a partir do que já sabem e criar histórias fictícias com um enredo. Para isso, a comunicação deve ser objetiva, por meio da utilização de uma linguagem em forma de diálogos dos personagens. Além disso, as estratégias precisam ser adequadas ao público e aos objetivos que se pretendem alcançar com o que está sendo trabalhado.

O *Pixton* permite a criação de romance gráfico, *storyboard* e histórias em quadrinhos digitais, nos quais é possível haver a autodireção das aprendizagens dos estudantes. Por intermédio da plataforma, os estudantes podem ser criadores de HQs digitais ou impressas, gráficos e imagens arranjadas pelos próprios produtores.

Figura 20 - Pixton



Fonte: *Pixton* - <https://www.pixton.com/>

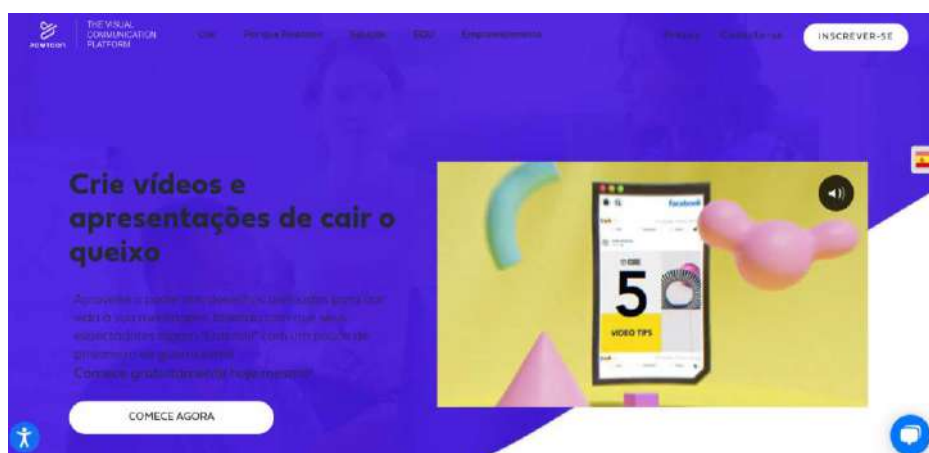
i) Powtoon

A intencionalidade do *software* é a criação de vídeos e outros conteúdos visuais diversos, além de ser possível a customização de *templates* em atividades, gerenciamento e compartilhamento do que foi produzido. Outrossim, a plataforma permite a criação de explicador animado, vídeo do quadro-branco, vídeo de *marketing*, infográfico e personagem customizado.

A ferramenta é fácil e intuitiva para auxiliar em produções que podem ser utilizadas durante as aulas. Como exposto na descrição da plataforma, os estudantes podem editar

personagens, imagens, animações, textos, cenas ao vivo e, até mesmo, fazer *upload* de suas próprias narrações, vídeos e músicas. Depois do cadastro, o programa já sugere que haja a escolha de um *look*, que pode ser: *moderne edge* (tipos de slides modernos), *whiteboard* (quadro branco com personagens digitais), *cartoon* (desenho animado), *infographic* (infográfico) e *real* (vídeo slides voltados a situações reais). Em todas as categorias existem as versões gratuitas e pagas.

Figura 21 - Powtoon



Fonte: [Powtoon](https://www.powtoon.com/?locale=en) - <https://www.powtoon.com/?locale=en>

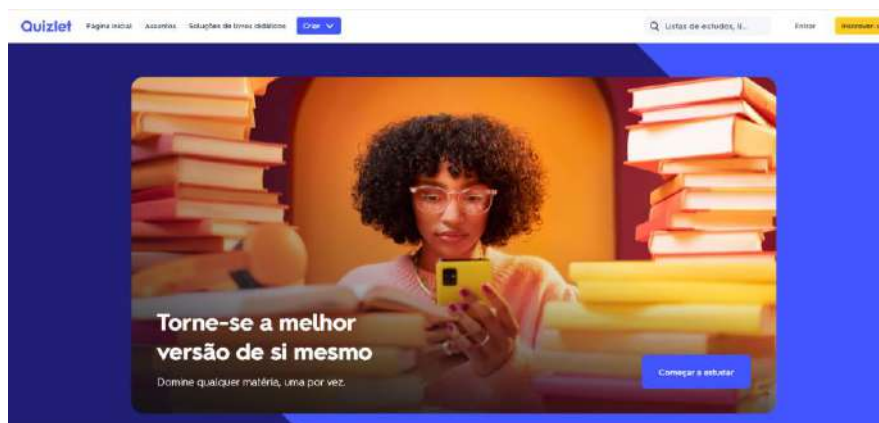
j) Quizlet

A plataforma é muito voltada aos estudos individuais dos estudantes, dado que os recursos disponibilizados podem intensificar aquilo que foi ou será trabalhado nas aulas. Os assuntos disponíveis são aqueles voltados a ciências, idiomas, artes e humanidades, matemática, ciências sociais e outros.

Além disso, ela promove desafios no momento do estudo para trazer reflexões e entendimento acerca daquilo que está sendo proposto. Para isso, é necessário entrar no campo de pesquisa, colocar palavras-chave referentes ao que se pretende conhecer e desenvolver, escolher o conteúdo e dar início aos estudos. No prefácio, as possibilidades diversas que existem para estudar são: cartões, aprender, escrever, soletrar, avaliar, combinar e gravidade.

O educador pode, também, criar atividades precursoras do estudo por meio dos jogos da sala de aula, nos quais existem o *quizlet live clássico* e *progresso*, que proporcionam desafios para estimular a reflexão acerca daquilo que está sendo trabalhado.

Figura 22 - Quizlet



Fonte: [Ferramentas e cartões educativos, de graça | Quizlet](https://quizlet.com/pt-br) - <https://quizlet.com/pt-br>

k) Renderforest

Trata-se de uma ferramenta *on-line* muito fácil para quem precisa fazer vídeos animados; assim como nas outras plataformas existe a possibilidade gratuita e paga. Nela é possível criar cenas animadas em vídeos de alta qualidade, são mais de 400 modelos de vídeos personalizáveis que podem ser feitos de forma prática e rápida.

Através da Renderforest, pode-se fazer vários modelos de animações explicativas que podem chamar a atenção tanto sendo o editor como o espectador. Os vídeos podem ser *online* e musical de forma comum ou de desenho animado. É possível criação de apresentações, *slides shows*, tipografia cinética, animações de *whiteboard* (quadro branco), infográficos entre outros.

A partir de tantos recursos há possibilidades de criações diversas de ações metodológicas ativas para facilitar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 23 - Renderforest



Fonte: [Começar | Renderforest](https://www.renderforest.com/pt/get-started) - <https://www.renderforest.com/pt/get-started>

I) Scratch

Nessa plataforma, existem variados recursos para educadores, a exemplo da possibilidade de criar turmas e de fazer o cadastro dos estudantes. Admite-se a criação de diversos tipos de jogos, como: histórias e desenhos animados, nos quais é possível dar vida aos personagens com movimentos e vozes; tocar músicas, criar instrumentos musicais e trilhas sonoras, *quizzes* e jogos de ação, tais como, o labirinto, *Nyan Scratch*, *Breakout*, *Flappy Scratch*, *The Floor is Lava*, *Rolly Nano*, jogos em 3 dimensões e muitos outros.

Essa ferramenta é totalmente gratuita, foi criada por estudantes universitários do grupo *Lifelong Kindergarten no Media Lab* da universidade americana *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* com o intuito de ensinar lógica de programação para crianças e adolescentes de 8 a 16 anos de idade.

Figura 24 - Scratch



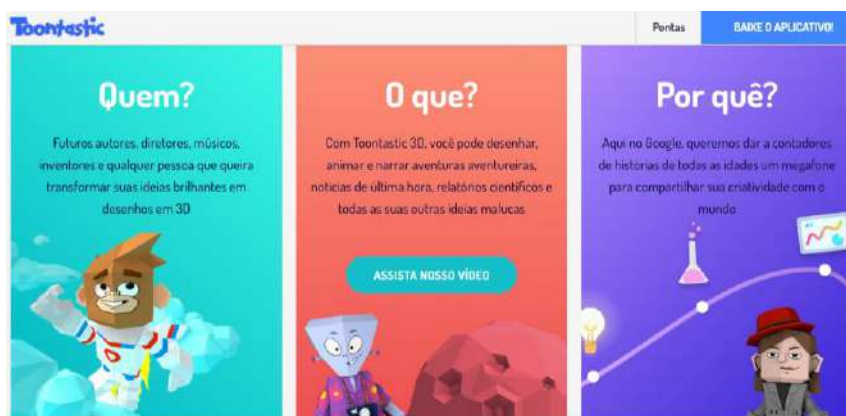
Fonte: [Scratch Brasil](https://scratchbrasil.org.br/) - <https://scratchbrasil.org.br/>

m) Toontastic

Animação em 3D comprada pelo *Google*, por meio da qual é possível fazer *storytelling* (contar histórias) usando o aparelho de telefone. O aplicativo foi criado para que desenhos animados possam ser produzidos em diversos cenários, com vários personagens e com a possibilidade de inserção de músicas. Existem três opções para a produção: o *short story*, *classic story* e *science report*. Na primeira, o desenho pode ter três partes e, nas duas últimas, cinco. Tais partes podem ser editadas, progressivamente, para que haja coerência na história que se pretende contar.

Essa plataforma traz sugestões de produções épicas, filmes históricos, mistérios, lições sociais, *show* de cozinha e filmes silenciosos. Contudo, as orientações são narradas em inglês e isso pode dificultar o entendimento, caso o usuário não conheça a língua. Ainda assim, é possível aprender por meio da prática e desfrutar da criação de narrativas de aventuras, notícias de última hora, relatórios científicos e, como propõe a plataforma, todas as suas outras “ideias malucas” que são interativas e envolventes.

Figura 25 - Toontastic



Fonte: [Toontastic 3D](https://toontastic.withgoogle.com/) - <https://toontastic.withgoogle.com/>

n) Wordwall

Recurso didático que pode ser usado na escola, presencialmente, ou não, devido à grande quantidade de possibilidades para utilização. Existe uma série de opções para criação de atividades, tais como: palavra que falta, abra a caixa, encontre a partida, anagrama, cartão aleatório e assim por diante.

A forma gratuita consente a criação de até cinco atividades que podem ser reeditadas quando for necessário. Ademais, existem diversos exemplos utilizados no *software* que podem ser reestruturados a partir das formas de ensino e aprendizagens esperadas. Após a realização do trabalho que será atribuído aos estudantes, pode-se compartilhar o *link* de acesso pelo *WhatsApp*, *Facebook*, *Classroom*, entre outros.

Figura 26 - Wordwall



Fonte: [Wordwall](https://wordwall.net/pt) - <https://wordwall.net/pt>

Existem diversas plataformas digitais que podem auxiliar a aprendizagem. Sua utilização deve ser muito bem planejada para o alcance do desenvolvimento das habilidades e competências previstas para os conteúdos selecionados.

3 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA DIGITAL

Neste capítulo, serão apresentadas algumas propostas para o ensino de LP, elaboradas com o suporte das tecnologias digitais, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências em análise linguística e semiótica como previstas na BNCC. Essas atividades empregarão algumas das plataformas apresentadas no capítulo anterior e, como exposto, possibilitam maior engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Com a grande revolução que aconteceu nos últimos anos na sociedade, é necessário mudanças dos projetos pedagógicos das instituições escolares, para uma participação ativa de quem ensina (educador) e quem aprende (educando), observando então as práticas sociais contemporâneas marcadas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica. Na esteira das novas ações pedagógicas exigidas na atualidade, pretende-se, nas seguintes propostas de trabalho com jogos digitais, a realização de estratégias metodológicas que atendam à dinamicidade e à curiosidade dos jovens em sala de aula.

Levar as TDIC para a escola, mesmo com todas as dificuldades de acesso à internet e a dispositivos digitais, geradas pela forte desigualdade social no Brasil, pode trazer mais envolvimento dos alunos nas aulas, incentivo à busca pelo conhecimento e maiores possibilidades de crescimento socioeconômico e socioemocional das classes D e E, a partir do aprendizado de práticas de multiletramentos. É necessário, contudo, que haja maiores investimentos da União para que os espaços públicos tenham maiores e melhores acessos às tecnologias digitais.

A utilização de diversos gêneros orais e escritos é fundamental para o desenvolvimento de práticas de linguagem. Assim, nas situações didáticas sugeridas haverá o entrelaçamento de um trabalho com gêneros textuais e aspectos gramaticais, relacionando tudo isso utilização de metodologias ativas mediadas por ferramentas tecnológicas. Assim como pressupõe Eloisa Pilati (2017), espera-se que:

[...] conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa seja capaz de tornar as aulas de gramática mais eficazes, e que, assim, tais aulas possam contribuir para a maior compreensão dos fenômenos linguísticos, além de favorecer o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma. (PILATI, 2017, p. 69-70)

Assim sendo, diante dos objetivos aqui descritos para atrelamento de metodologias ativas, TDIC e o ensino gramatical eficaz a esta nova geração, realizaremos as seguintes propostas didáticas descritas no quadro a seguir:

Figura 27- Quadro de objetivos de conhecimento, propostas, ferramentas e plataformas TDIC

Quadro 01 - Propostas FII			
Série	Objeto do conhecimento	Habilidades BNCC	Ferramentas/Plataformas TDIC
7º a 9º ano	Conectivos/ operadores argumentativos	EFO7LP11 – EFO8LP12 – EFO9LP08 – EFO8LP13 – EFO9LP11.	Genially – Animaker – Rendeforest e Zumbi Dash
8º a 9º ano	Efeitos semânticos da utilização dos verbos	EF69LP03 – EF69LP17 – EFO7LP14	WordWall – Rendeforest – Genially
7º a 8º ano	Adjetivos e Advérbios	EFO7LP08 – EFO7LP09 – EFO8LP10	WJigsaw Planet – Ludoskit – Mentimeter
6º a 9º ano	Organização de sentenças e uso de vírgula	EFO6LP07 – EFO7LP11	Jigsaw Planet, Scratch Brasil, Calss Dash, Pixton

Fonte: Autora (2023)

3.1 PROPOSTA 01 – OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Nesta proposta, que pode ser desenvolvida com turmas do 7º ao 9º ano, a intenção é envolver os estudantes nas práticas de leitura, escrita e análise linguística para possibilitar o multiletramento desse público. O foco será o uso de conectivos/operadores argumentativos, a fim de que os estudantes compreendam sua funcionalidade na tessitura do texto.

PÚBLICO-ALVO: 7º a 9º ano FII

PLATAFORMAS UTILIZADAS

- 1 – Genially: [Genially](https://app.genial.ly/templates/games) - <https://app.genial.ly/templates/games>
- 2 – Animaker: [Animaker](https://www.animaker.co/) - <https://www.animaker.co/>
- 3 – Zumbi Dash: [Zumbi Dash](http://classdash.zumbidash.com) - classdash.zumbidash.com
- 4 – Toontastic: [Toontastic 3D](https://toontastic.withgoogle.com/) - <https://toontastic.withgoogle.com/>

MATERIAIS/RECURSOS NECESSÁRIOS

- Datashow;
- Computador/Notebook/Tablet/Smartphone;
- Acesso à internet.

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Gênero reportagem
- Análise de operadores argumentativos no processo de escrita do gênero.

OBJETIVO GERAL

Identificar os elementos linguísticos responsáveis pela construção do percurso argumentativo no texto, observando os sentidos que se estabelecem entre os períodos e parágrafos.

HABILIDADES DA BNCC – CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro (P) passo: Dinâmica para levantamento do conhecimento prévio.

P.1 – Organizar os estudantes sentados em dois círculos em sala de aula, entregar a cada grupo uma folha com uma frase a ser completada. Cada componente do grupo, deverá acrescentar uma informação para completar a frase, em seguida, dobra-se a folha e passa ao colega seguinte. Na folha 01, os estudantes deverão preencher a frase: *O TikTok é bom porque...*; na folha 02: *O TikTok não é bom porque...*

P.2 – Ao final da atividade inicial, pedir que escolham um dos colegas para apresentar o que foi posto de bom e ruim sobre o *TikTok*. A professora deverá promover um diálogo com os estudantes acerca das opiniões apresentadas.

P.3 – Na sequência, realizar a leitura oral do texto [O que é TikTok?](#) (Anexo1) e promover uma discussão sobre a comparação entre o texto e as opiniões expressas pelos estudantes a respeito dessa rede social.

P.4 – Após estas etapas questionar:

- 1- *Você acha que o TikTok, as redes sociais em geral, causam vícios?*
- 2- *Que redes sociais vocês mais acessam?*
- 3- *Quantas horas por dia você fica nessas redes?*

P.5 – Ouvir os estudantes e, caso necessário, fazer outras intervenções para ampliar as reflexões.

Segundo (S) passo - Análise da produção de sentido do texto

S.1 – Comunicar aos estudantes que será feita uma leitura colaborativa⁷ da reportagem: [O que](#)

⁷ Trata-se de uma atividade em que os alunos estudam um determinado texto juntos, com a mediação do professor. O objetivo não é gerar um produto específico, como responder questões que aferem o conhecimento dos alunos sobre um tema. Nesse caso, o foco é conscientizar os estudantes em relação ao processo necessário para decifrar o escrito e compreender as ideias e intenções do autor. Portanto, a leitura colaborativa tem um caráter mais reflexivo e as estratégias utilizadas devem observar essa característica. Elas podem incluir a avaliação de conhecimentos prévios da turma sobre um tema, levantamento de antecipações e inferências, identificação dos valores apresentados pelo autor e identificação de relações de intertextualidade e interdiscursividade, entre outras. (<https://www.arvore.com.br/blog/leitura-colaborativa-como-usar-esta-pratica-pedagogica-em-sala-de-aula>)

[nos deixa tão viciados no TikTok, segundo a Ciência - BBC News Brasil](#) (Anexo 2).

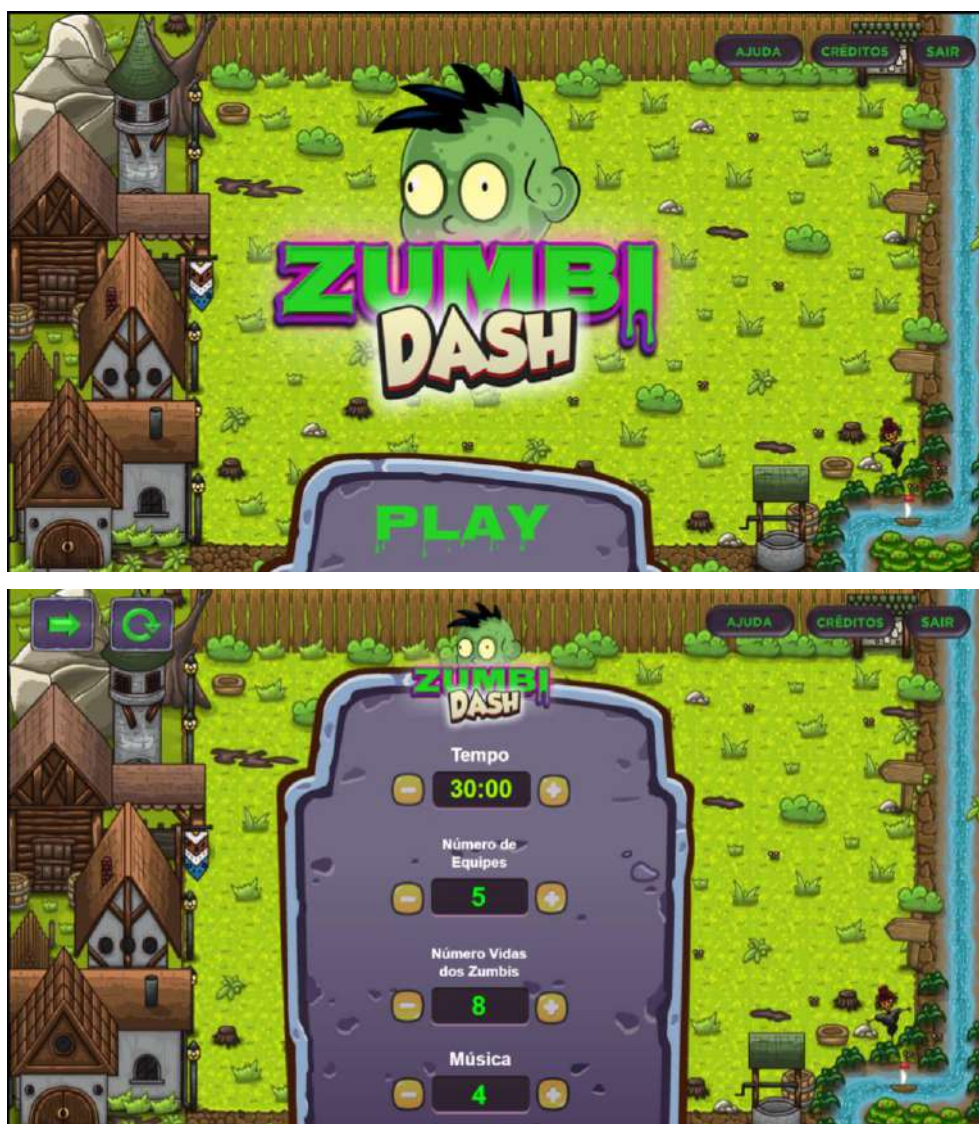
S.2 – Exibir o texto em slides (Apêndice A) para que seja feita a leitura colaborativa.

S.3 – Dividir a turma em 05 grupos, entregar-lhes uma atividade em que se pretende analisar a escrita do texto em sua produção de sentido. Comunicar que, para a correção da atividade, será realizado um jogo na plataforma, *Zumbi Dash*, do site *Aula em Jogo*, com premiação definida. Solicitar que respondam às seguintes questões:

1. *No título da reportagem **O que nos deixa tão viciados no TikTok, segundo a Ciência**, por que houve a utilização da palavra “segundo”?*
2. *Selecione palavras utilizadas que estão atreladas à temática da reportagem. Por que estas palavras necessitavam aparecer no texto?*
3. *A temática desse gênero textual costuma chegar a públicos de diferentes faixas etárias. No momento da escrita, isto deve ser levado em consideração. Quais estratégias de escrita os autores devem ter para que a compreensão do texto chegue de maneira eficaz aos leitores?*
4. *Se na reportagem houvesse depoimentos de outras pessoas sobre o uso de TikTok, como eles deveriam ser escritos e destacados no texto para que o leitor os identificasse?*
5. *No gênero reportagem, existem palavras que indicam o tempo do acontecimento. Retire do texto três palavras que mostram isso.*
6. *Algumas expressões do texto indicam a veracidade do que ocorreu. Escolha uma delas e indique como há garantia do que está sendo reportado.*
7. *Se o texto, escrito hoje, trouxesse informações sobre a plataforma TikTok que fez sucesso há 20 anos atrás, como poderia ter sido escrito o que aconteceu no passado. Escolha um relato e escreva com esse tempo.*
8. *A linguagem empregada no texto está adequada ao gênero e à situação de interação? Por quê?*

S.4 – Apresentar aos estudantes a plataforma *Zumbi Dash*, do site *Aula em Jogo* e explicar como acontecerá o jogo.

Figura 28 - Imagem representativa do ZUMBI DASH⁸ da plataforma Aula em Jogo



Fonte: Plataforma Aula em Jogo

S.5 – Promover o jogo realizando interações explicativas sobre a escrita deste e compreensão do leitor.

Terceiro (T) passo – Conectivos e operadores argumentativos

T.1 Apresentar aos estudantes a plataforma [Genially](#), onde participarão de um jogo para

⁸ O jogo realizado através da Zumbi Dash do Aula em Jogo, pode ser feito antecipadamente pelo plano turbo que é pago. Mesmo sendo feito antes, há um número de caracteres limitado para elaboração das questões. Ou pode se utilizar de maneira gratuita em que as questões são feitas oralmente pelo professor, o jogo é exibido pelo Datashow e as etapas do jogo com a participação dos estudantes, que podem ser convidados para realizar o “tiro” quando for necessário.

identificação de conectivos e operadores argumentativos e suas funções na construção semântica do texto.

T.2 – Dividir a turma em duplas, disponibilizar o seguinte link: [Genially - Operadores argumentativos e conectivos](https://view.genial.ly/62dff3c26b5b02001032ac04/interactive-content-operadores-argumentativos-e-conectivos) e solicitar que joguem e anotem as maiores dúvidas/dificuldades que tiverem.

Link: <https://view.genial.ly/62dff3c26b5b02001032ac04/interactive-content-operadores-argumentativos>

T.3 – Após a conclusão do jogo retomar com os estudantes as anotações que fizeram e discutir com eles as dúvidas que surgirem sobre o assunto.

T.4 – Depois desse momento, apresentar aos estudantes as plataformas [Animaker](#) e [Toontastic 3d](#)

T.5 – Disponibilizar livros e sites para que façam pesquisa sobre conectivos/operadores argumentativos e criem um vídeo nas plataformas apresentadas, mostrando contextos de uso, o que são e para que servem os operadores argumentativos. Para a produção do vídeo, deve-se seguir o seguinte roteiro:

- a) *Liste as palavras-chave que não podem faltar em seu vídeo ou frases sobre o que será apresentado;*
- b) *Pense em quem vai assistir o vídeo, o que deseja que essa pessoa compreenda sobre o que será transmitido, ou seja, os pontos importantes que o produtor quer que essas pessoas saibam;*
- c) *Num vídeo explicativo, faz sentido sempre apresentar o problema primeiro, antes de revelar a solução;*
- d) *No final termine com alguma chamada para ação sobre o uso dos conectivos e operadores argumentativos, deixando claro como isso pode ser utilizado;*
- e) *A partir do que foi pensando, organize as cenas e os personagens que farão parte da história;*
- f) *Pense no público, traga reflexões por meio de perguntas, mas não deixe de utilizar o humor, pois isso envolve muito o espectador.*

T.6 – Organizar a sala em 05 grupos, cada grupo deverá fazer a seguinte pesquisa:

Figura 29 - Tabela para pesquisa acerca dos operadores argumentativos

PESQUISA SOBRE CONECTIVOS/OPERADORES ARGUMENTATIVOS	
Grupos	Descrição
Grupo 01	Operadores argumentativos/conectivos: adição e explicação.
Grupo 02	Operadores argumentativos/conectivos: condição e comparação.
Grupo 03	Operadores argumentativos/conectivos: finalidade e proporção.
Grupo 04	Operadores argumentativos/conectivos: alternância e consequência.
Grupo 05	Operadores argumentativos/conectivos: conclusão e oposição.

Fonte: Autora (2023)

T.7 – Realizar intervenções e contribuições para a criação dos vídeos produzidos nas plataformas indicadas e definir uma data para a apresentação.

T.8 – Organizar as equipes para que apresentem os vídeos que foram produzidos, aproveitar o momento e interagir realizando explicações acerca de conectivos/operadores argumentativos.

Quarto (Q) passo - Produção e socialização de jogos com as aprendizagens adquiridas.

Q.1 – Apresentar aos estudantes o tabuleiro digital [Batalha Naval](#), do site Aula em Jogo. Dividir a turma em 04 grupos

Q.2 – O jogo deverá ser realizado com perguntas e respostas de verdadeiro ou falso acerca dos conectivos/operadores argumentativos apresentados anteriormente.

Q.3 – Como na versão gratuita da plataforma possui apenas duas frotas de navios e a turma foi dividida em 04 grupos, deverá haver um sorteio feito pela educadora para que veja qual grupo

enfrentará o outro, tendo assim a possibilidade de dois jogos simultâneos de enfrentamento dos grupos.

Q.4 – Com a organização das equipes que se enfrentarão concluída, orientar os estudantes que deverão produzir perguntas sobre o conteúdo estudado. Caso haja erro, a equipe poderá atirar no navio adversário, o acerto anula o tiro. Para maior compreensão de como usar a plataforma apresentar aos estudantes o seguinte vídeo feito pelo Tiago Eugênio produtor do Aula em Jogo: [Tutorial Batalha Naval gratuito | GAMIFICAÇÃO CLASS DASH](#)

Q.5 – Organizar os grupos para que produzam as questões das batalhas, destacando que, durante a produção, o educador deverá ser convocado para análise das questões.

Q.6 – Realizar o enfrentamento dos grupos a partir da produção, solicitando aos estudantes que durante o jogo realizado façam anotações sobre os conhecimentos adquiridos com o game.

Q.7 – Após jogarem, pedir que relatem as aprendizagens adquiridas.

Q.8 – Ao final de todo o processo, produzir painéis/cartazes sobre os conceitos de uso dos conectivos e fixar no pátio da escola.

3.2 PROPOSTA 02 – EFEITOS SEMÂNTICOS DA UTILIZAÇÃO DOS VERBOS INTRODUTORES DE DISCURSO

De modo geral, as atividades propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa abordam o discurso direto e o discurso relatado como constitutivos do gênero reportagem, contudo, muitas vezes, não consideram a escolha do verbo *dicendi* como um recurso linguístico importante para alcançar determinados efeitos de sentido no texto que contribuem para o direcionamento da argumentação. Sabendo da importância dessa reflexão para o desenvolvimento da competência escrita e oral pelo aluno, elaboramos uma proposta didática situada na interface entre a prática de leitura e análise linguística/semiótica. Nela procuraremos evidenciar como a utilização dos verbos *dicendi* em reportagens pode revelar a direção argumentativa do autor, desfazendo a ideia da suposta neutralidade atribuída ao texto informativo.

Para tanto, seguiremos as funções organizadoras dos verbos de opinião, como proposto no quadro abaixo:

Figura 30 - Funções organizadoras dos verbos introdutores de opinião

Quadro 02 - Funções organizadoras dos verbos introdutores de opinião

Funções Organizadoras	Exemplos
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	declarar, afirmar, confirmar, comunicar, anunciar, informar, assegurar
Verbos indicadores de força de argumento	ressaltar, acentuar, enfatizar, frisar, sublinhar, destacar, garantir
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	desabafar, esbravejar, ironizar, gritar, vociferar, apelar
Verbos indicadores de provisoriedade de argumento	achar, julgar, imaginar, acreditar, pensar
Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	prosseguir, concluir, acrescentar, iniciar, introduzir, inferir, continuar, explicar, finalizar
Verbos indicadores de retomadas impositivas	reafirmar, discordar, defender, comentar, reiterar, negar, temer, apartear, revidar, retrucar, indagar, reconhecer, reconsiderar, reagir
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	advertir, censurar, sugerir, aconselhar, criticar, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, desaprovar, censurar, incentivar, exortar, admoestar

Fonte: Adaptado de Marcuschi 1991, p. 89

PÚBLICO-ALVO: 8º e 9º ano FII

PLATAFORMAS UTILIZADAS

- 1 – Aha Slides - <https://audience.ahaslides.com/4dtzg1sxme>.
- 2 – Jamboard: jamboard.google.com
- 3 – Wordwall: <https://wordwall.net/pt>
- 4 – Renderforest: <https://www.renderforest.com/pt/get-started>
- 5 – Genially: [Genially](https://genially.com) - <https://app.genial.ly/templates/games>

MATERIAIS/RECURSOS NECESSÁRIOS

- Datashow;
- Computador/Notebook/Tablet/Smartphone;
- Acesso à internet.

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Construção composicional do gênero reportagem
- Estilo da estrutura linguística do gênero reportagem
- Efeitos de sentido dos verbos introdutores do discurso.

OBJETIVO GERAL

Perceber efeitos semânticos da utilização dos verbos introdutórios de discurso – direto e relatado – na elaboração escrita do gênero textual reportagem.

HABILIDADES DA BNCC – CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Primeiro (P) passo: Apresentação do tema e levantamento de conhecimentos prévios

P.1 – Iniciar a aula comunicando aos estudantes que será abordado um problema social que traz graves consequências para sociedade: a fome.

P.2 – Na sequência, organizar os estudantes em duplas e dizer que utilizaremos a plataforma *Aha Slides*, onde deverão escolher três palavras que são relacionadas à temática da fome. Para tanto, o professor deve disponibilizar o link da nuvem de palavras: <https://audience.ahaslides.com/4dtzg1sxme>.

P.3 – Apresentar a nuvem de palavras construída a partir dos registros feitos pelos alunos e, oralmente, questioná-los:

1- Faremos a leitura de uma reportagem dentro da temática da fome. Vocês acham que as palavras que estão no centro da nuvem serão de alguma maneira utilizadas dentro do texto? Por que e como isso pode ou não acontecer?

2- Vocês conhecem situações de família que passam ou já passaram fome? Por quais motivos?

4- Em sua opinião, o que pode ser feito para que acabe a fome no Brasil?

P.4 – Ouvir os educandos e discutir suas opiniões acerca da temática em questão.

Segundo (S) passo – Leitura e análise da produção de sentido do texto

S.1 – Informar aos estudantes que será realizada a leitura da reportagem [Fome no Brasil registrou aumento de 63% desde 2004](#). (Anexo 03) Entregar-lhes o material impresso para que façam a leitura silenciosa e, na sequência, iniciar uma discussão coletiva a partir das seguintes questões:

1- As informações pontuadas neste texto estão condizentes com as palavras/colocações que fizemos no início?

2- Para que público esse texto foi produzido? Qual a intenção da escrita de um texto desse?

3- Quais informações da reportagem mais chamaram sua atenção? Por quê?

S.2 – Ouvir os estudantes e discutir as questões que se fizerem necessárias para ampliação das informações trazidas no texto.

S.3 – Após este momento, apresentar as características do gênero reportagem e sua importância para aquisição de informações/conhecimento, assim como as características estruturais do gênero. Para tanto, entregar aos estudantes a seguinte atividade (Apêndice B):

Figura 31 - Características estruturais do gênero reportagem



REPORTAGEM

O QUE É REPORTAGEM?

A reportagem é um gênero jornalístico. Caracteriza-se por apresentar informações sobre temas específicos e por se referir a situações e a acontecimentos a partir do testemunho e da observação direta dos fatos.

Três modelos de reportagem são considerados como fundamentais na área jornalística: reportagem de fatos, reportagem de ação, reportagem documental.

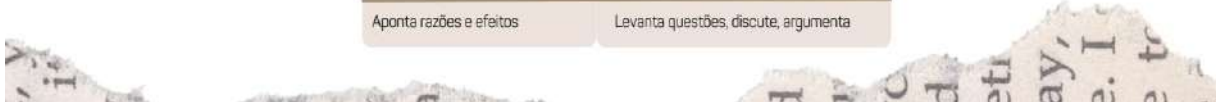
- A reportagem de fatos apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e, nela, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes.
- A reportagem de ação apresenta as informações mais relevantes (lide) e depois narra os acontecimentos sequencialmente, apontando a um clímax.
- A reportagem documental é um relato expositivo com a apresentação de um tema polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE A NOTÍCIA E A REPORTAGEM?

O gênero "reportagem" é uma extensão da notícia, pois busca recuperar as informações apresentadas no dia-a-dia e aprofundá-las; além de informar pontualmente sobre um fato, observa as suas raízes e o desenrolar dele.

É importante, então, mostrar aos alunos a finalidade de cada gênero jornalístico compondo, por exemplo, um quadro comparativo como este:

Notícia	Reportagem
Enunciação de um fato	Exposição sobre um assunto
Direta	Análítica (analisar diversos pontos acerca de um assunto)
Tem por objetivo informar	Tem por objetivo informar e promover reflexão
Prende-se à factualidade	Aberta a expressões de opinião
Aporta razões e efeitos	Levanta questões, discute, argumenta



A notícia informa fatos de maneira mais objetiva e aponta as razões e efeitos. A reportagem aprofunda-se: faz investigações, tece comentários, levanta questões, discute, argumenta.

QUAL A ESTRUTURA DE UMA REPORTAGEM?

A reportagem escrita é dividida em três partes: manchete, lead e corpo do texto.

Manchete: compreende o título da reportagem que tem como objetivo resumir o que será dito. Além disso, deve despertar o interesse do leitor.

Lead: pequeno resumo que aparece depois do título, a fim de chamar mais ainda a atenção do leitor.

Corpo: desenvolvimento do assunto abordado com linguagem direcionada ao público-alvo.

O QUE SÃO INFOGRÁFICOS?

O termo infográfico vem do inglês informational graphics e o seu uso revolucionou o layout das páginas de jornais, revistas e sites. Os infográficos são quadros informativos que misturam texto e ilustração para transmitir uma informação visualmente. Em muitas reportagens, aparecem como informação complementar para explicar, com maior clareza, algum aspecto tratado no texto, destacando, pelo forte apelo visual, os detalhes mais relevantes do texto.

EM QUE DOMÍNIO DISCURSIVO E SUPORTES SE SITUA A REPORTAGEM? E QUAL SUA TIPOLOGIA?

A reportagem se insere no domínio jornalístico, cuja finalidade é a transmissão de informação sobre determinado assunto. Devido a isso, a reportagem é um gênero predominantemente expositivo, que circula em diferentes suportes físicos (como jornais e revistas impressos) e virtuais (televisão, rádio, internet).

FONTE: Projeto SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação - Fundação CECIERG - Rio de Janeiro, p.3-4.

ATIVIDADE

CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA REPORTAGEM

MANCHETE

LEAD

ASSINATURA

COM LÁPIS DE COR, MARQUE NO TEXTO AS SEGUINTE ESTRUTURAS:

INFOGRÁFICO

● LARANJA - Quadro informativo que mistura texto e informação

CORPO DO TEXTO

● AZUL - O QUÊ? - o(s) fato(s) que determina(n)

● AMARELO - QUEM? - a personagem ou personagens;

● VERDE - ONDE? - o lugar ou lugares da ocorrência

● VERMELHO - QUANDO? - o momento ou momentos em que se passam os fatos;

● CINZA - POR QUÊ? - a causa do acontecimento. (Este nem sempre aparece na LEAD)

Fonte: Autora (2023)

S.4 – Informar que para ampliação da compreensão do texto será feita a produção de um vídeo-minuto. Entregar aos estudantes o seguinte roteiro explicando o que é o gênero e como ele deve ser produzido (Apêndice C):

Figura 32 - Atividade sobre vídeo-minuto

Vídeo-minuto

É um tipo de vídeo produzido para as pessoas que acessam redes sociais, como TikTok, Instagram e WhatsApp e que tenha até 60 segundos.

O vídeo-minuto pode homenagear, criticar, gerar humor ou informar

Questões para produção

01	O Brasil registrou um aumento de 63% nos índices de fome, chegando a ter 33 milhões de pessoas sem ter o que comer. Quais causas para a população vivenciar essa triste realidade?
02	Pesquisas constataam três níveis de insegurança alimentar no Brasil: leve, moderada e grave. Conceitue esses níveis.
03	Segundo Nilson Maciel da Rede Penssan, a fome vem acompanhada de uma simbiose acentuada de outras fragilidades: moradia, cuidado com a saúde, comprar remédios, roupas, pagar aluguel e contas de água. Expliquem tais informações.
04	Dentre outras ações que culminaram no aumento da fome no Brasil, a reforma trabalhista contribui de forma significativa para o empobrecimento da população. Vocês concordam? O que essa reforma acarreta para a classe trabalhadora do país?
05	O desmonte iniciado na gestão de Michel Temer e continuada pelo presidente Bolsonaro, desconstruiu políticas públicas importantes para a garantia do direito humano à alimentação como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentação) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Expliquem um pouco sobre esses programas.
06	Lares comandados por pessoas negras passam mais fome. São 39% mais afetados pela restrição de alimentos que as pessoas brancas e quando chefiados por mulheres negras são ainda mais afetados. Rita Brandão, diretora do IBASE, nos diz que vivemos em uma estrutura racista, machista e sexista. A fome tem endereço, cor e sexo. Indique o que ainda é preciso para sanar essa mazela que trava o avanço do Brasil para uma sociedade mais justa e igualitária.
07	Segundo pesquisas, o índice de insegurança alimentar é mais acentuado nas regiões norte e nordeste. Brasil possui terra fértil e abundante; O que gera a desigualdade entre regiões brasileiras?

1 min



Fonte – Autora (2023)

S.5 – Para a produção do vídeo-minuto, organizar os estudantes em grupos de no máximo 4 pessoas, apresentar a plataforma *Renderforest*, para criação de vídeos animados, e explicar como deve ser utilizada. Disponibilizar o link <https://www.renderforest.com/pt/get-started>.

S.6 – Orientar os grupos durante o processo de criação do vídeo, sugerindo alterações a partir das revisões, pois estes deverão ser divulgados oficialmente no *feed* do Instagram da escola para o público geral.

S.7 – Antes das divulgações em redes sociais, apresentar os vídeos produzidos em sala de aula e trazer discussões acerca do sentido da reportagem por meio do que foi declarado nas produções. Após esse momento, marcar a data para divulgação dos vídeos produzidos.

Terceiro passo (T) - Análise dos recursos estilísticos e semióticos do texto.

T1 – Organizar os estudantes em duplas, apresentar-lhes o *Jamboard*⁹, solicitar que acessem o link: [Análise da reportagem - FOME NO BRASIL REGISTROU AUMENTO DE 63% DESDE 2004](#) e respondam com notas autoadesivas às seguintes questões propostas: (Apêndice D)

- a) *O título da reportagem vem com um dado. Por que a autora utilizou esse recurso?*
- b) *Há no título a palavra “registrou”. Qual a importância dela para entendermos a verdade trazida no texto?*
- c) *O texto é permeado de dados numéricos. A que eles se referem? Que função esses números exercem no texto? Por que neste tipo de texto eles são importantes?*
- d) *Observe as palavras grifadas no subtítulo do texto – “Pessoas negras são as mais **afetadas**; falta de políticas de longo prazo **prejudicam** o combate às desigualdades.” Qual importância das palavras em destaque frente à veracidade da informação? Que outras palavras ou expressões podem substituí-la sem prejuízo à construção do sentido da frase?*
- e) *Existem no texto algumas palavras e expressões que marcam tempo. Quais são elas? Em relação ao texto lido, explique por que sua utilização é importante?*

⁹ Jamboard é um quadro interativo desenvolvido pela Google, uma ferramenta gratuita com tela inteligente, quadro branco digital colaborativo que pode ser editado e compartilhado com os alunos. Ele funciona em computadores, tablets, smartphones entre outros.

- f) O infográfico é um gênero que serve para transmitir informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos. Nesse texto aparecem infográficos. Qual a relação que eles estabelecem com o que está escrito?

T2 – Realizar de maneira coletiva a atividade pelo *Jamboard*. Divulgar as respostas dos estudantes sobre a importância do que foi questionado para a produção escrita de um texto jornalístico.

T3 – Intensificar a percepção das características da linguagem no gênero reportagem. Para tanto, dividir a turma em 06 grupos e realizar a metodologia da rotação por meio de 04 estações, como apresentado abaixo: (Apêndice E e F)

Figura 33 -Atividades rotação por estações



T.5 – As etapas de rotação por estações que aparecem na imagem acima são as seguintes:

- 1- Acesse no YouTube o vídeo REPORTAGEM - Link: <https://www.youtube.com/watch?v=BPhswiNQRrQ>. Crie um mapa mental que apresente as características e estruturas do gênero reportagem, por meio de ferramentas como: Canva, Mindmiester e Coggle
- 2- Observe as palavras que estão relacionadas a temática do texto e ajudam a transmitir as informações e as explicações com maior precisão e produza um dicionário/vocabulário importante para escrita da reportagem trabalhada.
- 3- Para uma escrita que traz informações explícitas ao leitor, é importante o uso de uma linguagem padrão. A partir da leitura do texto "Recursos linguísticos de um texto informativo", crie um cartaz com uma lista de dicas para uso adequado da escrita do gênero reportagem. Este cartaz pode ser físico ou digital.
- 4- Acessem o [link do Wordwall](https://wordwall.net/pt/resource/39119836/recursos-lingu%C3%ADstico-de-for%C3%A7a-argumentativa) disponibilizado pela professora e identifique a direção argumentativa dos verbos utilizados na reportagem. Importante saber que o jornalista recorre a algumas vozes externas, utilizando-as para dar força argumentativa àquilo que afirma. Ao fazer isso ele utiliza alguns recursos linguísticos que marcam a diferença entre o seu próprio discurso e o das outras vozes apresentadas no texto.
Link: <https://wordwall.net/pt/resource/39119836/recursos-lingu%C3%ADstico-de-for%C3%A7a-argumentativa>

T.6 – Concluindo as propostas das rotações por estações, intensificar a percepção da identificação dos recursos linguísticos.

T.7 – Solicitar aos estudantes que peguem a reportagem, exibir as frases abaixo e analisar alguns dos recursos linguísticos usados na escrita deste tipo de gênero textual. Exemplos:

- 1) **Segundo** o professor e economista Nilson Maciel, da Rede Penssan, a fome é um fenômeno “endêmico” e não pode ser tratada de forma isolada.

- 2) *“A fome vem acompanhada de uma simbiose muito acentuada, com outras fragilidades: moradia, cuidado com a saúde, comprar remédios, comprar roupa, pagar aluguel, conta de água”, **afirma** o professor.*
- 3) *O economista **disse** que os números alcançaram alta expressiva nos últimos anos devido ao desmonte de algumas políticas públicas e instituições iniciado pelo governo de Michel Temer (MDB), em 2016, e continuado pelo presidente Jair Bolsonaro (PL).*
- 4) *A mestre em Serviço Social e diretora do Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), Rita Brandão, **destaca** a extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário, o desmonte da estrutura do Sisan (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional) e a reforma trabalhista como algumas das ações feitas pelo governo Temer que contribuiriam para o aumento da fome no país.*
- 5) *“A gestão Bolsonaro deu continuidade ao desmonte”, **afirma.***
- 6) *No governo Bolsonaro, Brandão **cita** a “desconstrução e o esvaziamento” de políticas públicas importantes para a garantia do Direito Humano à Alimentação, como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o Pnae (Programa Nacional da Alimentação Escolar).*
- 7) ***Segundo** Brandão, lares chefiados por mulheres negras são ainda mais afetados não apenas pelos diferentes modos de insegurança alimentar, como também por “todas as formas de desigualdades sociais”.*
- 8) *Ela **reforça** que as mulheres negras estão na “base da pirâmide” e são expostas a mais vulnerabilidades.*
- 9) *A assistente social **menciona** ainda um maior índice de desemprego, menor acesso à moradia e à educação como fatores para o processo de precarização da vida da população.*
- 10) ***Segundo** Daniel Duque, pesquisador do FGV/Ibre (Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas), a forma como o auxílio funciona permite disparidades. Diferentemente do Bolsa Família, seu antecessor, o programa criado pelo governo Bolsonaro não leva em conta o nível de vulnerabilidade para decidir o valor do pagamento às famílias.*

T.8 – Após este momento, informar que operadores argumentativos e os verbos utilizados têm função específica e podem ser substituídos desde que não se altere a informação trazida no texto. Para essa reflexão, pedir aos estudantes que respondam à seguinte atividade de *escape*

room proposta no *Genially*.

Link: <https://view.genial.ly/63529fc86176f8001968a254>

T.9 – Realizar uma correção coletiva, explicando a importância do uso adequado dos operadores argumentativos e verbos introdutórios de vozes para a construção do sentido do texto, conforme exibido nos quadros a seguir:

Figura 34 - Funções organizadoras dos verbos introdutórios de opinião

Quadro 02 - Funções organizadoras dos verbos introdutórios de opinião	
Funções Organizadoras	Exemplos
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	declarar, afirmar, confirmar, comunicar, anunciar, informar, assegurar
Verbos indicadores de força de argumento	ressaltar, acentuar, enfatizar, frisar, sublinhar, destacar, garantir
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	desabafar, esbravejar, ironizar, gritar, vociferar, apelar
Verbos indicadores provisoriamente de argumento	achar, julgar, imaginar, acreditar, pensar
Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	prosseguir, concluir, acrescentar, iniciar, introduzir, inferir, continuar, explicar, finalizar
Verbos indicadores de retomadas impositivas	reafirmar, discordar, defender, comentar, reiterar, negar, temer, apartear, revidar, retrucar, indagar, reconhecer, reconsiderar, reagir
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	advertir, censurar, sugerir, aconselhar, criticar, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, desaprovar, censurar, incentivar, exortar, admoestar

Fonte: Adaptado de Marcuschi 1991, p. 89

Figura 35 - Quadro de operadores argumentativos

QUADRO 03 – OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
Operadores que somam argumentos a favor da mesma conclusão.	I	também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso (...)
Operadores que indicam o argumento mais forte em uma escala a favor da mesma conclusão.	II	inclusive, até mesmo, nem, nem mesmo (...)
Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.	III	ao menos, pelo menos, no mínimo (...)
Operadores que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias.	IV	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (...)
Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	V	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência, resumindo, concluindo (...)
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.	VI	porque, porquanto, pois, visto que, já que, para que, para, a fim de (...)
Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando, a uma determinada conclusão.	VII	mais...(do)que, menos... (do)que, tão...quanto (...)
Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.	VIII	ou... ou, quer... quer, seja... seja (...)
Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.	IX	já, ainda, agora (...)
Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade ou para negação da totalidade.	X	Afirmação: um pouco, quase (...) Negação: pouco, apenas (...)

Fonte: Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf

Quarto (Q) passo – Produção textual – Reportagem da comunidade

Q.1 – Retomar com os estudantes o que foi trabalhado do gênero reportagem nas funções oralidade, leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, enfatizando o quanto isso é importante para a circulação das informações trazidas nestes tipos de texto.

Q.2 – Dentro do quesito da temática trabalhada e das aprendizagens adquiridas sobre os efeitos sintáticos e semântico durante as aulas, propor aos estudantes que, em grupos, produzam uma reportagem acerca da fome em comunidades do município onde moram – Ibitiara, Seabra e Brotas de Macaúbas, na Bahia. Orientar que na carta é necessário que haja sugestões de como diminuir a fome em sua comunidade.

Q.3 – Antes da orientação para a produção das reportagens, apresentar aos estudantes as possibilidades para envio destas à Presidência da República. O primeiro é o site Fale com o Presidente - <https://falepr.presidencia.gov.br/index.php>, que possibilita a escrita de um texto virtual ao governo federal. A segunda é o site da escola, que poderá ser divulgado nas redes sociais, marcando estabelecimentos e pessoas vinculadas ao poder Executivo no País.

Figura 36 - Fale com o Presidente



Fonte: falepr.presidencia.gov.br

Q.4 – Informar que, para a escrita do texto proposto, será necessário que se utilizem verbos *dicendi* e operadores argumentativos, trabalhados nas aulas anteriores.

Q.5 – Assim que os estudantes entenderem todo o processo de escrita do gênero, solicitar que façam leituras e tomem nota de textos que propõem acabar com a fome no mundo. Realizar as seguintes indicações para leitura:

- Fome no mundo: como pode ser solucionada? Erika Rizzo -
<https://www.politize.com.br/fome-no-mundo-como-ser-solucionada/>
- 'Não falta alimento, mas é preciso renda para combater a fome no Brasil', diz representante da ONU - Bruna Damasceno-
<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/nao-falta-alimento-mas-e-preciso-renda-para-combater-a-fome-no-brasil-diz-representante-da-onu-1.3270428>
- A fome não espera: são necessárias políticas públicas, além do assistencialismo -
<https://jornal.usp.br/institucional/professores-da-usp-sugerem-politicas-publicas-contra-a-fome/>

Q.7 – Propor aos estudantes a escrita do texto, realizar revisão e propor reescrita sempre que necessário.

Q.8 –Apresentar pré-modelos do gênero reportagem já possíveis no *Word*, *Google Doc* e *Canva*, para que produzam a versão final do texto.

Q.9 – Realizar o envio das reportagens produzidas pelos estudantes ao Presidente da República do Brasil, assim como publicá-las em site e redes sociais.

3.3 PROPOSTA 03 – ORGANIZAÇÃO DE SENTENÇAS E USO DE VÍRGULA

A seguinte proposta metodológica pretende alcançar os saberes necessários para a utilização da vírgula na regulação das sentenças, observando os efeitos de sentido que este sinal de pontuação traz ao ser empregado. Os caminhos metodológicos aqui utilizados estão atrelados às propostas de Eloisa Pilati (2020) acerca de três contextos básicos que a autora traz para o uso da vírgula, que são: a ruptura na ordem direta, a inserção de termos explicativos e a separação de termos da mesma função sintática.

PÚBLICO-ALVO: 6º ao 9º FII

PLATAFORMAS UTILIZADAS –

- 1- Educaplay: [Educaplay](https://www.educaplay.com/) - <https://www.educaplay.com/>
- 2- Ludoskit: [Ludoskit - Class Dash | Aula em Jogo](#)

3- Mentimeter: [Mentimeter](https://www.mentimeter.com/pt-BR) - <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

MATERIAIS/RECURSOS NECESSÁRIOS

- Datashow;
- Computador/Notebook/Tablet/Smartphone;
- Acesso à internet.

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Efeitos de sentido decorrente do uso da vírgula.
- Utilização adequada do sinal de pontuação - vírgula.

OBJETIVO GERAL

Conhecer os diferentes usos da vírgula e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso desse sinal de pontuação.

HABILIDADES DA BNCC - CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.

(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Primeiro (P) passo: O que você sabe sobre o uso da vírgula?

P.1 – Comunicar aos estudantes que precisam resolver um problema em uma história. Para isso, devem prestar bastante atenção, porque deverão dar a ela um final. Exibir e realizar a leitura do seguinte trecho:

Conta-se uma história que existiam dois reis, um da Itália e outro da Inglaterra. O da

*Itália queria a absolvição/liberdade de um conde que havia sido preso e o da Inglaterra, que aquela prisão fosse perpétua. Para tanto, precisavam pontuar a seguinte frase: Graça impossível permanecer na prisão.*¹⁰

P.2 – Dividir a turma em dois grupos, solicitar que se reúnam e discutam a melhor opção para resolver a questão posta no texto. O grupo 01 deverá pontuar a frase considerando que o conde deva ser absolvido e o grupo 02 para que este tenha a prisão perpétua. As respostas deverão ser as seguintes:

Opção 01 – Liberdade: “Graça, impossível permanecer na prisão.”

Opção 02 – Condenação: “Graça impossível, permanecer na prisão.”

P.3 – Pedir que apresentem as frases com a colocação da vírgula e, após este momento, discutir a partir das seguintes questões reflexivas:

1- Observando o que foi apresentado aqui, qual importância da vírgula na produção do sentido daquilo que foi escrito?

P.4 – Ouvir os educandos e, para análise diagnóstica do que já sabem acerca das regras que existem no uso da vírgula, realizar com eles um jogo da trilha de CERTO ou ERRADO no Ludoskit¹¹ 1.0 do Class Dash. São estas as questões para o jogo:

- 1- A vírgula existe para representar a entonação e a intenção da fala, para que haja na escrita, coesão textual. CERTO
- 2- Adicionar vírgula no lugar errado não causa problemas de compreensão do que se pretende comunicar. ERRADO

¹⁰ Texto original: “Conta-se um fato interessante a respeito de um rei italiano. O ministro da justiça apresentou um pedido de absolvição de pena de um prisioneiro condenado por muitos anos. O ministro havia escrito no pedido: “Graça impossível, permanecer na prisão.” O Rei leu o pedido atentamente, pegou a pena e modificou o lugar da vírgula de tal forma que a frase ficou assim: “Graça, impossível permanecer na prisão.” Carimbou “concedido” e assinou. Assim o prisioneiro foi agraciado e estava livre.” (Blog: Amor Scan – <http://amorscan.blogspot.com/2011/>)

¹¹ Ludoskit é um jogo de trilha criado no classdash.aulaemjogo.com.br em que o objetivo é chegar ao fim do caminho que pode ser personalizado com perguntas e desafios no jogo. Nele, há peões coloridos que podem ser arrastados, roleta que pode ser acionada para seguir o percurso, semáforo para seguir as regras do jogo, há um cronômetro para definir o tempo do jogo, lousa digital, além de um dado que pode ser personalizado.

- 3- Na frase: *Amigos, vamos acabar com a fome em nosso país*, a vírgula é aplicada por conta de um chamamento, invocação de alguém real ou fictício. CERTO
- 4- Para transmitir uma mensagem nas redes sociais não é necessário utilizar a vírgula. ERRADO
- 5- No momento em que utilizamos termos explicativos em uma frase ou oração nunca devemos usar a vírgula. ERRADO
- 6- Na frase: Ao extinguir o Bolsa Família, o governo federal alterou o programa para que todas as famílias beneficiárias recebessem R\$400. O uso da vírgula se deu porque foi alterada a ordem direta da oração. CERTO
- 7- No seguinte trecho: Segundo o professor e economista Nilson Maciel, da Rede Penssan, a fome é um fenômeno “endêmico” e não pode ser tratada de forma isolada, a vírgula foi utilizada porque houve termo explicativo sobre quem trazia aquela informação. CERTO
- 8- Sempre que houver uma explicação, clarificação no meio da oração, não se deve usar a vírgula. ERRADO
- 9- A vírgula não pode separar palavras que desempenham o mesmo papel dentro da oração, ou seja, que tem a mesma função sintática. ERRADO
- 10- Na seguinte oração: “A fome vem acompanhada de uma simbiose muito acentuada, com outras fragilidades: moradia, cuidado com a saúde, comprar remédios, comprar roupa, pagar aluguel, conta de água”, a vírgula foi utilizada de maneira errada. ERRADO
- 11- Usa-se a vírgula para separar repetições, como no seguinte exemplo: As pessoas no Brasil têm passado por muita, muita, muita dificuldade financeira. CERTO
- 12- Quando se desloca a posição habitual em uma oração é necessário usar vírgula. Exemplos: A fome cresceu muito no Brasil – No Brasil, a fome cresceu muito. CERTO
- 13- Colocar vírgulas quando for utilizar nomes de lugares, datas escritas por extenso e endereços. Observe o exemplo: Brasil, 01 de janeiro de 2023 - Praça dos Três Poderes, Palácio do Planalto, Anexo I, Ala B, sala 107. CERTO
- 14- Quando se usam os tipos de palavras/operadores argumentativos que ligam as orações a exemplo de: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, senão, embora, conquanto, ainda que, mesmo que, mesmo quando, apesar de que, se bem

que, malgrado, não obstante, inobstante, em que pese e etc., não se deve colocar a vírgula. ERRADO

15- É necessário usar vírgula em expressões como: ou seja, isto é, aliás, ou melhor, entre outros, etc., pois elas são explicativas, corretivas e/ou continuativas. CERTO

16- Quando usamos as palavras sim ou não em iniciais de respostas, devemos utilizar a vírgula. Veja o exemplo: Você concorda com o bolsa família para diminuir a fome no Brasil? Sim, ela é importante. Não, quero que as pessoas consigam pelo trabalho que fazem. CERTO

P.5 – Dividir a turma em grupos, mostrar o tabuleiro e explicar as seguintes regras aos estudantes: (Apêndice G)

Figura 37 -Regras e orientações para o jogo da trilha



Jogo da Trilha

Regras do jogo

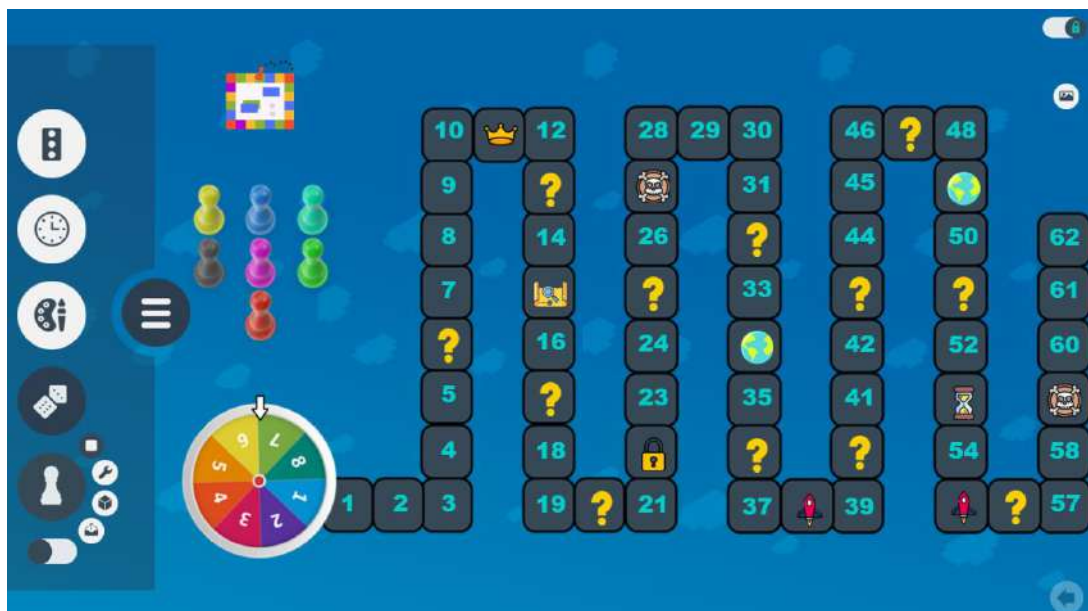
- Escolher uma pessoa para representar a equipe/grupo.
- Jogar o dado ou girar roleta e avançar pelas casas.
- Cumprir o que indicam os símbolos das casas demarcadas, tais como: perguntas, desafios, prêmios, avanços, retrocessos.
- Anotar no caderno sempre as respostas corretas.
- Combinar o tipo de premiação antes do início do jogo. Cada equipe obterá uma premiação do primeiro a último lugar.

Significado dos símbolos

Responda a pergunta e avance o número de casas obtido na roleta.	Apenas 30 segundos para responder, atraso ou resposta errada volte todas as casas
Você é o rei. Escolha dois jogadores (inclusive você) para trocarem as posições.	Rode a roleta e volte o número de casas obtidos.
Fique preso até todos os demais já tiverem passado por você.	Rode a roleta e avance o número de casas obtidos.
Responda e acerte uma pergunta extra e avance 03 casas, caso erre, volte 03.	Todos as equipes se conectam ao <i>WordWall</i>, respondem as questões e avançam os número de acertos obtidos.

P.6 – Realizar o jogo da trilha no *Ludoskit 1.0*¹² do *Class Dash* e sempre que oportuno explicar o porquê dos erros e acertos. Modelo do jogo da trilha:

Figura 38 - Modelo do jogo Ludoskit 1.0



Fonte: Aula em Jogo

Segundo (S) passo - Aprendizagem por meio da experiência de uso da vírgula.

S.1 – Iniciar a aula retomando o que foi trabalhado anteriormente, para ampliar ainda mais a vontade de compreender estratégias de usar a vírgula.

S.2 – Exibir as imagens pelo *Mentimeter* pelo link: <https://www.menti.com/alhxwobctcb4> e questionar se consideram que a informação pretendida foi alcançada. Solicitar que, a partir da leitura, indiquem qual mensagem foi, de fato, transmitida em cada um dos textos a seguir.

Imagem 01 -

¹² O jogo Ludoskit 1.0 é feito na plataforma Aula em Jogo, na versão gratuita, ela deve ser feita pelo professor no momento da aula, pois não fica salva com antecedência. A versão paga da plataforma dá a oportunidade de fazer o jogo antes, contudo a versão que não é paga é rápida de fazer, o que não traz prejuízos ao educador. Observe pelo seguinte link: <https://classdash.aulaemjogo.com.br/templates-para-gamificar-aulas/ludoskit/>



Imagem 02 -



Imagem 03 -



S.3 – Após as discussões, solicitar que os alunos utilizem a vírgula de maneira eficiente para a compreensão da mensagem em cada um dos textos apresentados.

S.4 - Após este momento, convidar os estudantes para a realização do jogo *Froggy Jumps* (*Saltos de Sapo*) “Regras para utilização da vírgula”¹³ na plataforma *Educaplay*. Link: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/13421926-regras_para_utilizacao_da_virgula.html

¹³ As questões do jogo foram criadas a partir da reportagem “*Fome no Brasil registrou um aumento de 63% desde 2004*”

Figura 39 - Imagem do jogo Regras para utilização da vírgula da plataforma Educaplay



Fonte: Plataforma Educaplay

S.5- Durante todo o processo do jogo realizar intervenções para que os estudantes consigam perceber o porquê da utilização da vírgula.

S.6- Ao final do jogo, levar materiais para a produção de cartazes informativos de como usar a vírgula de maneira eficaz e, de maneira coletiva, criar instruções sobre a utilização desse sinal de pontuação. Os cartazes poderão ser físicos ou digitais, para tanto apresentar aos estudantes algumas possibilidades tecnológicas para essa produção. São elas: [Flipsnack](#) – uma plataforma que permite criar cartazes interativos multimídia; [Thinglink](#) – pelas suas potencialidades interativas, se transformou em ferramenta de eleição para criação de produtos de apresentação de projetos; [Ipostersessions](#) – possibilita a criação de sistemas multimídias interativos.

3.4 PROPOSTA 04 – ADJETIVOS E ADVÉRBIOS

A propositura aqui delineada traz reflexões acerca dos usos de palavras que ampliam o sentido dos nomes e/ou ações que são comuns em diversas situações comunicativas. Dentro desta perspectiva há a intenção de fazer com que os estudantes percebam a importância da correlação das palavras nos textos narrativos. O início da proposta se dá por meio da Tertúlia Literária Dialógica (TLD), seguida de uma análise e compreensão do conto, através dos recursos linguísticos utilizados em sua produção. Por conseguinte, orientar a escrita de uma outra versão da história que deverá ser publicada por meio da utilização de plataformas digitais.

PÚBLICO-ALVO: 7º e 8º ano FII

PLATAFORMAS UTILIZADAS:

- 1- Jigsaw Planet - <https://www.jigsawplanet.com/>
- 2- Scratch Brasil - <https://scratchbrasil.org.br/>
- 3- Calss Dash - <https://classdash.aulaemjogo.com.br>
- 4- Pixton - <https://www.pixton.com/>

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Análise de funções sintático-semânticas de adjetivos e advérbios.
- Funcionamento das flexões de advérbio e adjetivo na produção de sentido do texto.

OBJETIVO GERAL:

Identificar a expressão modificadora de adjetivos e advérbios na produção de sentido do texto.

HABILIDADES DA BNCC

(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Primeiro passo: Acolhimento com Tertúlia Dialógica Literária para reflexões iniciais

P.1 – Iniciar a aula entregando aos estudantes um quebra cabeça digital a partir da plataforma

Jigsaw Planet: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3ec0510ce910>. Assim que concluírem, conversar com os estudantes sobre a montagem do desenho do gato preto no quebra-cabeça, realizando os seguintes questionamentos:

- 1- *Ao ver esta imagem o que vem à mente de vocês?*
- 2- *Segundo alguns estudiosos, durante a Idade Média gatos pretos eram bruxas que se transformaram em animais e que cruzar com eles era um grande sinal de azar. Já ouviram falar sobre isso? Acredita que é possível? Comente.*
- 3- *Estudiosos do mundo espiritual trazem que este animal representa a pureza da energia positiva e atrai boa sorte, ajudando ainda os seres humanos a lidar e a superar todos os desafios da vida. Que opinião vocês têm acerca disto?*
- 4- *Muitos gatos pretos continuam sendo vítimas de maus tratos devido a superstições maliciosas. O que deve ser feito para que isso não continue acontecendo?*

P.2 – Pedir que compartilhem oralmente as respostas.

P.3 – Após esse momento, entregar o texto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe (Tradução de Breno Silveira) - (Anexo 04), e informar aos estudantes que será feita uma Tertúlia Literária Dialógica (TLD), que é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal. Para tanto são necessários os seguintes passos:

- Organizar espaço para realização da TLD, colocando os estudantes sentados em círculo;
- Pedir aos estudantes que, a partir da leitura do texto, destaquem a parte que mais chamou a atenção e qual a relação disso com o que vivem;
- Solicitar que todos se sentem confortavelmente e cuidar para que não haja interrupção da tertúlia;
- Informar que a TLD terá a duração de 20 minutos;
- Escolher o moderador deixando claro seu papel: organizar a conversa e favorecer a participação de todos. O moderador não explica, não apresenta, nem contextualiza a obra;
- Moderador abrir o turno da palavra perguntando quem gostaria de compartilhar o trecho selecionado;
- Anotar a ordem das pessoas que querem falar e dar a palavra ao primeiro da lista;

Ao organizar o turno da palavra, o moderador assegura que se cumpram os princípios da Aprendizagem Dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental, igualdade de diferenças).

Ao favorecer que todos exponham seus argumentos e opiniões, o moderador garante o respeito, a diversidade de pontos de vista e a participação igualitária. Assim, todas as pessoas podem se expressar livremente e sem restrições, independentemente de seus conhecimentos acadêmicos ou bagagem cultural.

- Pedir que a primeira pessoa faça seu destaque. Nesse exercício, os participantes aprendem a argumentar e a compartilhar as experiências e reflexões motivadas pela leitura, reforçando sua compreensão leitora e expressão oral;
- Perguntar se alguém gostaria de comentar o destaque ou comentário do colega. Nesse caso abrir outro turno para comentários e anotar a ordem das inscrições;

Quando se dá aos participantes a oportunidade de comentar e ouvir os comentários dos demais, a compreensão leitora aumenta, favorecendo tanto a ampliação da interpretação inicial do texto e das reflexões desencadeadas por ele, quanto à transformação da própria pessoa.

- Depois que todos os comentários sobre o primeiro trecho forem feitos, o moderador dá a palavra ao próximo nome da lista de inscritos;
- Seguir esse procedimento de respeitar a ordem do primeiro turno e abrir novos turnos, até que todos tenham sua palavra garantida;
- Concluído o tempo, fazer o fechamento da tertúlia.

P.4 – Após o término da TLD fazer os seguintes questionamentos:

1- Existe alguma relação do que discutimos inicialmente com o que traz o texto?

2- Este conto chamou mais a sua atenção após a Tertúlia? Por quê?

3- Em sua opinião, no texto de Allan Poe, o gato foi bruxo ou anjo? Trouxe sorte ou azar?

P.5 – Ouvir os estudantes e na sequência apresentar sucintamente quem foi o escritor Edgar Allan Poe, assim como as características de contos de terror produzidas pelo autor.

P.6 – Solicitar que, em casa, os estudantes façam releitura de maneira individual.

Segundo passo: Análise e compreensão do texto

S.1 – Na retomada do conto, exibir o vídeo [O Gato Preto](#) (6:44), dialogar com os estudantes fazendo comparação com a exibição da história em vídeo e escrita, para reflexões acerca da produção de significado nas duas versões – a oral e a escrita.

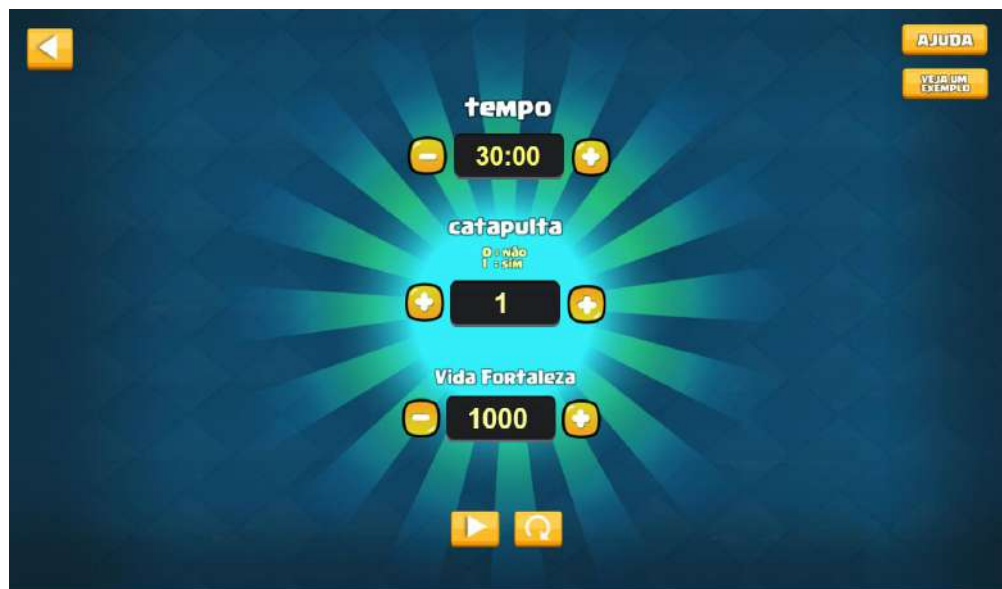
S.2 – Após essas primeiras reflexões, realizar um jogo competitivo na plataforma *Class Dash* do *Aula em Jogo*, baseada em colocações de *fato* ou *fake* da história para ampliar a compreensão do enredo do conto.

S.3 – Organizar o jogo *Class Dash*¹⁴ onde os estudantes deverão responder se é verdadeiro ou falso. Explicar as regras do jogo e posteriormente realizar o jogo com as colocações que seguem abaixo:

Figura 40 - Imagens do jogo Clash Dash



¹⁴ O *Class Dash* faz parte das propostas do *Aula em Jogo* em que há disputa entre dois times que pode eliminar a torre do outro. Os disparos a serem feitos ocorrem quando o time oponente erra o que foi questionado.



Fonte: Aula em Jogo

Figura 41- Imagens de tabela do certo e errado acerca do conto O gato preto

✓	Ao defender o gato preto, a mulher, levou uma machadada na mão e depois na mão e após isso na cabeça, o que causou sua morte.	✓	O narrador-personagem sempre amou os animais, muito especialmente o Plutão, o seu gato preto.
✗	Logo que cometeu o crime o homem se entregou à polícia.	✗	A esposa do narrador-personagem sempre odiou animais, Plutão era o animal doméstico que ela mais odiava.
✓	Esposa foi assassinada, esquartejada e escondida pelo marido na parede do porão.	✗	O narrador-protagonista, em momento algum, amou seus diversos animais de estimação - pássaros, peixinhos vermelhos, cachorro, coelhos, um macaquinho e um gato.
✗	O assassino utilizou a parede para esconder o corpo da esposa, e, nesta havia vários vestígios de retoque, e isso, o deixou muito apreensivo	✓	Houve uma mudança brusca de disposição e comportamento do narrador, com seus animais de estimação, e, foi assim que ele começou a maltratá-los.
✓	Após assassinato o homem ficou a procura do gato para também o matar, porém não o encontrou durante dias e ficou aliviado.	✗	O gato preto nunca se afastou do dono devido ao grande consumo de álcool e comportamento dele.
✗	Depois de acontecer as tragédias e homicídio, o personagem central, não conseguia mais dormir e adoeceu.	✓	O dono arrancou o olho do gato com um canivete e, depois, por remorso, o enforcou.
✓	A polícia começou a investigar o sumiço da esposa do assassino.	✓	Só após o assassinato do gato preto é que houve incêndio na residência do narrador-personagem.
✓	No quarto dia de busca, a polícia chegou a casa para investigação do crime, o assassino se mostrou calmo e seguro	✗	Surgiu novamente um outro gato preto na história que, diferente de Plutão, tinha os dois olhos.
✓	Na saída dos policiais, o assassino bateu com a bengala na janela, foi neste momento que houve um uivo do gato em denúncia ao crime.	✗	Houve o surgimento de um outro gato preto na história e que trouxe só felicidade aos seus donos até o final da história.

Fonte: Autora (2023)

S.4 – Após o final desta etapa, apresentar aos estudantes, por meio de slides um pouco sobre o autor Edgar Allan Poe:

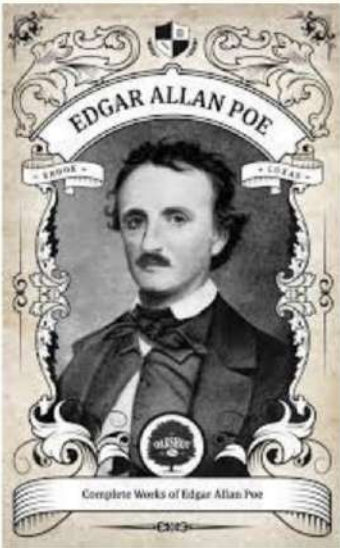
Figura 42 - Modelo de slides para apresentação do autor Edgar Allan Poe

QUEM FOI O AUTOR

EDGAR ALLAN POE

Escritor nascido em Boston nos Estados Unidos, que perdeu o pai quando tinha apenas 02 anos de idade. Devido a isso, foi adotado por um casal com boas qualidades financeiras que contribuíram para sua formação. Poe casou-se com uma prima que morreu de tuberculose o que fez com que ele se tornasse alcoólatra.

Devido a essas circunstâncias de vida passou a escrever contos de terror com teor sombrio, angustiante, pessimista, grotesco, mas, muito fantástico, como trazem muitos estudiosos sobre o autor.



Fonte: Autora (2023)

S.5 – Em seguida, informar que analisaremos a estrutura da narrativa do conto. Para isso, exibir o seguinte quadro, a partir do Google Doc, e coletivamente preenchê-la com os estudantes. -

Link: [Quadro - Estrutura narrativa do conto de mistério e terror](#)

Figura 43 - Imagem da atividade sobre estrutura narrativa

		
Clímax	O momento mais dramático do conflito de um conto, quando a tensão chega a seu nível mais elevado.	
Conflito	O desenvolvimento de um conto se inicia com a introdução de um elemento que altera a situação inicial	
Enredo	Conjunto de fatos do conto	

Protagonista	Personagens se movimentam, envelhecem, conversam, provocando nos leitores as mais diversas emoções	
Narrativa	Um texto que trata de acontecimentos e ações realizadas por personagens fictícios ou reais	
Introdução	É a parte do texto que apresenta os personagens e mostra ao leitor onde elas se localizam em relação ao espaço.	
Desfecho	Parte da narrativa que mostra a solução para o conflito.	
Espaço	Lugar onde a narrativa acontece.	
Narrador	Aquele que conta a história.	
Narrador personagem	Texto é escrito em primeira pessoa do singular ou plural (eu, nós).	
Narrador observador	Usa a terceira pessoa (ele, ela, eles, elas), narra apenas o que vê, o que observa, isto é, não participa da história e nem tem conhecimento total dos fatos e personagens.	
Estrutura de um conto de enigma.	Personagens, espaço, narrador, tempo e enredo	
Conto de enigma	Enigma, vítima, culpado, detetive, pista e solução dos enigmas	
Narrativa de enigma	Também chamada de literatura policial.	
Pistas	Texto enigmático onde há vestígios, rastros.	

S.5 – Ao final, entregar uma cópia da tabela e solicitar que guardem para uso posterior.

Terceiro (T) passo – Estudo de análise linguística e semiótica do conto

T.1 – Iniciar a aula retomando com os estudantes o que trabalhamos anteriormente sobre a compreensão do texto e a estrutura narrativa do gênero conto. Comunicar que será feita uma análise de estratégias utilizadas pelo autor para a escrita do gênero.

T.2 – Mencionar que existem algumas estratégias, utilizadas pelo autor, na produção do texto. Tais estratégias de escrita são realizadas para envolver o leitor. Comunicar aos estudantes que faremos essas análises de maneira coletiva, para que possam perceber essa estratégia para boa produção textual.

T.3 – Solicitar que peguem o texto impresso que foi entregue anteriormente, como também, dois lápis das cores amarelo e vermelho para destacar palavras solicitadas e que são utilizadas durante a escrita para o envolvimento na leitura.

T.4 - Iniciar a aula solicitando que pintem de amarelo as palavras solicitadas pela educadora. No texto o narrador-personagem apresenta ao interlocutor as características, sejam elas qualidades/defeitos, descrição de personagens, espaço, tempo que estão na história. Destaque as palavras que trazem características ao:

- a) Narrador-personagem: louco, fiel, sagaz, taciturno, irritadiço, indiferente, embriagado, miserável, anormal e inumano [...]
- b) Esposa: supersticiosa, dotada, paciente, sofredora [...]
- c) Deus: misericordioso, terrível [...]
- d) Gatos: preto, gigantesco, estranho, esperto, detestável, aterrorizado, rabugento, [choro] entrecortado, abafado, [grito] prolongado, estridente, odioso, [boca] vermelha dilatada [olho] chamejante, [voz] reveladora [...]

T.5 – No momento de socialização, fazer os seguintes questionamentos:

1. Qual a intenção do autor ao colocar essas palavras que trazem caracterização ao ambiente, aos personagens, ao enredo de maneira geral?
2. Utilizar essas palavras traz maior envolvimento do leitor no texto?

T.6 – Ressaltar que no momento da produção do texto os recursos linguísticos utilizados são importantes para a boa escrita do gênero.

T.7 – Ao final desta análise das palavras que trazem características diversas no texto, pedir aos estudantes que peguem o lápis vermelho, para que possamos destacar as palavras que trazem outra particularidade na escrita para o envolvimento do leitor. Essas particularidades trazem as circunstâncias das ações que aparecem no gênero. Assim sendo pintem as palavras com as seguintes categorias:

Figura 44 - Quadro para identificação dos tipos advérbios

Tempo	Lugar	Modo	Quantidade	Afirmação
jamais, sempre, recentemente, logo, primeiro, tarde, amanhã, cedo, depois, ainda, nunca, então, agora [...]	aqui, além, dentro, dentro, abaixo [...]	bem, mal, melhor, como, sobretudo, quase, sumamente, sucintamente, quase, extraordinariamente, seriamente [...]	bastante, muito, tanto, tão, tudo [...]	diretamente [...]
Negação	Dúvida	Exclusão	Inclusão	Ordem
nem, não, nunca, jamais, apenas [...]	talvez, certamente [...]	somente, simplesmente [...]	ainda [...]	depois [...]

Fonte: Autora (2023)

T.8 – Concluindo esta etapa, trazer aos estudantes as percepções da importância da utilização destes recursos linguísticos para um texto bem escrito e, sobretudo, o envolvimento do leitor no texto.

T.9 – Ao final, realizar um jogo de revisão dos usos dos adjetivos e advérbios no Batalha Naval do *Class Dash* Aula em Jogo.

Quarto (Q) Passo – Pensamento estendido da importância do uso recursos linguísticos para boa produção do gênero textual

Q.1 – Dizer que será produzida uma outra versão do conto de mistério *O gato preto* e que deverá ser divulgada tanto na própria instituição, assim como em outras opções, como *blogs*, *sites*,

redes sociais.

Q.2 – Para inspiração dos estudantes, entregar-lhes diversas versões do conto da Chapeuzinho Vermelho, fazer uma análise acerca dos diferentes acontecimentos da história, tipos de contos e formas de escrita.

Q.3 – Organizar os estudantes em grupos, retomar a tabela preenchida anteriormente sobre a estrutura do conto de terror e pedir-lhes que preencham, a partir de suas ideias o que será o enredo, clímax, conflito, personagens, tipo de narrador, espaço, desfecho, pistas de mistérios. Solicitar que durante o preenchimento da tabela e escrita do conto, utilizem adjetivos e advérbios. Percorrer pelos grupos auxiliando sempre que precisarem e for necessário.

Q.4 – Após esse momento, realizar a escrita do texto. Orientar aos estudantes que é importante que haja uma colaboração tanto do educador, quanto dos colegas. Receber os textos e realizar revisões com orientação para que façam a reescrita sempre que necessário for.

Q.5 – Ao final do processo de produção do texto, informar aos estudantes que os contos irão ser divulgados, na versão escrita e uma animação pelas plataformas [Pixton](https://www.pixton.com/) - <https://www.pixton.com/> e [Scratch Brasil](https://scratchbrasil.org.br/) - <https://scratchbrasil.org.br/>.

Q.6 – Organizar a turma, apresentar as plataformas com cada passo de como pode e deve ser utilizada.

Q.7 – Realizar a produção com auxílio colaborativo e divulgar as novas versões do conto.

Neste capítulo apresentamos quatro propostas didático-pedagógicas para a articulação de um trabalho de análise linguística e semiótica com diversos gêneros textuais pautadas no uso de metodologias ativas e gamificação. Os desafios foram pontos-chaves de tudo. Primeiro, na tentativa de fazer uma abordagem contextualizada dos recursos linguísticos empregados no texto sem que houvesse a desarticulação que ainda se faz muito presente durante as aulas de Língua Portuguesa. As reflexões durante o processo de pensar as melhores possibilidades estiveram ligadas aos estudos que autores aqui citados já trouxeram. O segundo, e não menos importante, remete ao fato de trazer os estudantes para a travessia do desgosto ao pleno gosto para as aulas de Língua Portuguesa.

Para reunir todas as atividades propostas, foi produzido um site, através do *Google Site*. Nele, os interessados podem acessar todo o material produzido e inspirar-se para elaborar as suas próprias atividades. Segue o link para acesso: <https://sites.google.com/view/tdic-em-lingua-portuguesa/in%C3%ADcio?authuser=1>.



Fonte: Autora (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o processo da tessitura desta dissertação, muitas questões reflexivas foram surgindo, sobretudo aqueles referentes às possibilidades de vinculação adequada das TDIC às propostas de ensino, de maneira que o produto gerado fosse pertinente e motivador. Além disso, havia a inquietação em relação à real situação das instituições públicas de ensino, que ainda padecem da falta de estrutura tecnológica eficiente.

Outro fato que me angustiou foi ouvir de um colega de trabalho sua defesa enfática quanto à proibição dos aparelhos celulares nas escolas, citando países, a exemplo da França, cujo parlamento, em 2018, reprovou o uso destes dispositivos¹⁵ nas aulas. É importante salientar que, dois anos após essa decisão, o mundo passou por um processo pandêmico em que necessitou recorrer à utilização massiva das TDIC sobretudo no espaço escolar, o que nos fez ver que as ferramentas digitais, *smartphones* e *tablets* devem ser vistos como aliados de transformações positivas no processo educativo. Vale acentuar que, para uma efetiva e qualificada renovação, é necessário que haja maiores investimentos na educação, muito fortemente na esfera pública em nosso país, para que haja maior integração tecnológica educacional. Havendo tais investimentos para melhoria das escolas públicas, avanços podem ser feitos com uso das TDICS e metodologias ativas, tornando o estudante mais participativo e interessado na produção do conhecimento.

O emparelhamento da tecnologia digital com o ensino do eixo de análise linguística e semiótica necessita de muitas pesquisas e propostas que cheguem às escolas públicas, para que as aulas de LP também promovam a inserção digital. Há, portanto, um processo extenso, com muitos caminhos a percorrer. É preciso que haja um maior dinamismo e participação ativa dos estudantes na construção do saber, tudo isso não deixando que a esfera tradicionalista do processo de ensino-aprendizagem continue afastando cada vez mais a vontade de estar nas escolas.

Faz-se, portanto, muito pertinente o estudo contínuo do educador para que consiga munir-se do conhecimento adequado para a correta manipulação das ferramentas digitais, pensando sempre no desenvolvimento de habilidades e competências previstas na Base Nacional.

¹⁵ Parlamento francês aprova proibição dos celulares em escolas na França - <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/31/parlamento-frances-aprova-proibicao-dos-celulares-em-escolas-na-franca.ghml>

A sociedade vem passando por transformações que precisam ser levadas às escolas públicas, para que possamos minimizar a desigualdade no país. É por este caminho que se pretende melhorar a qualidade da educação em nossa região, como também em todo o Brasil. E, por isso, sigo com a eminente tarefa da “quebra das nozes”, como nos diz Machado de Assis (1990).

REFERÊNCIAS

ANIMAKER tutorial completo [Português]. Aprendendo o fundamental, 20 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=50mWluwuiyA&t=515s>. Acesso em: 26 ago. 2022.

APRENDER FAZENDO, UMA METODOLOGIA PARA DINAMIZAR A FORMAÇÃO IN COMPANY - Disponível em: <https://www.iberdrola.com/talent/learning-by-doing>. Acesso em 30/05/2022

A PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM DE WILLIAM GLASSER. s/d. Disponível em: A PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM DE WILLIAM GLASSER - CESD - Centro Síndrome de Down. Acesso em: 23/05/2022.

ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

ANDERSON, L. W. and KRATHWOHL, D. R., et al (Eds.) (2001) **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).

ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Jeferson. **Gamificação na Escola**. Youtube, 13 de junho de 2018. Disponível em: Gamificação na Escola; <https://www.youtube.com/watch?v=nWPk4ouAB-4>>. Acesso em: 28/05/2022

ASSIS, M. de. **Bons dias! Introdução e notas: John Gledson**. ... 1a edição, 1990 Editora da Unicamp–Hucitec 2a edição.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELTHER, J. M. (Org.). **Didática I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 24 mai. 2022.

brasileira, 1).

CAMPOS, Elísia Paixão. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

COLLANTES, Xavier Ruiz. **Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas**. In SCOLARI, Carlos A. HomoVideoludens 2.0. De Pacman a la gamification. Col•leccio Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona. 2013. Contexto 2014.

COMO USAR O WORDWALL NAS AULAS A DISTÂNCIA - O MELHOR QUE EU JÁ USEI! Onde eu clico, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YK74hsXWwJE>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CRIANDO histórias com o Toontastic | Drops Amplifica. Ampliflix, 7 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k17ZwsAeKEE>. Acesso em: 25 jul. 2022. DA SILVA, M. V. C., e From, D. A. (2018). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em cursos de engenharia química**. Vitrine Prod. Acad, 6(1), 89–171.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOMÍNGUEZ, Adrián; NAVARRETE, Joseba Saenz de; MARCOS, Luis de; SANZ, Luis Fernández; PAGÉS, Carmen; HERRÁIZ, José Javier Martínez. **Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes**. *Journal Computers & Education, Virginia*, v. 63, p. 380–392, 2013.

ENSINO de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico. Conferência apresentada por Silvia Rodrigues Vieira [s.l., s.n.], 2020. 1 vídeo (2h 2 min 45s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. <https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw>. 2020.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM - Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estilos_aprendizagem Acesso em 30/05/2022

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF. Feweb - Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2022. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pw.html>

FURIÓ, David; GONZÁLEZ-GANCEDO, Santiago; JUAN, M. C.; SEGUÍ, Ignacio; COSTA, María. **The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game**. *Journal Computers & Education, Virginia*, v. 64, p. 24–41, 2013.

GERALDI, J. W. (org.). **Unidades básicas do ensino do português**. In: O texto na sala de aula: Leitura e produção. 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, João Wanderley org. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GRAMATICOTECA - Aula 3 - **Uso da vírgula**. Gramaticoteca 2.0, 10 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CV9Oqe8TAwI&t=1129s>. Acesso em: 29 out. 2022. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KLEIN, Ana e GURIDI Verônica. **Construtivismo, ABP e formação de professores** 10/02/2010. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=53&id=672>. Acesso em 26/05/2022

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese**. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARQUES, Yuri. **O que é multiletramento?**. [S. l.], 6 jan. 2020. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/blog/o-que-e-multiletramento/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MIZOGUCHI, Shigueyo M. **Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf**. In: Viver Mente & Cérebro. São Paulo: Duetto Editorial. 2006. Coleção Memória da Pedagogia, v. 6.

MUNTEAN, C. I **Raising engagement in e-learning through gamification**. International Conference on Virtual Learning ICVL, 6, 2011. p.323-29

PAIM, A. S., IAPPE N. T., e ROCHA, D. L. B. (2015). **Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora**. Enfermería Global: Revista Electrónica Semestral de Enfermería, 14(1), 136–169. Acesso 05 de junho de 2022 em https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/pt_docencia2.pdf

PEIXOTO, Cleliane Sisi. **Proposta de ensino de gramática com o uso do método Sala de Aula Invertida mediado pelas TDIC e pela internet**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 34, 14 de setembro de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/34/proposta-de-ensino-de-gramatica-com-o-uso-do-metodo-sala-de-aula-invertida-mediado-pelas-tdic-e-pela-internet>

PILATI, Eloisa. 2017. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Por que é essencial colocar tecnologia digital dentro das escolas? | De Olho na Educação - Jornalismo e TV Cultura. Disponível em: [Por que é essencial colocar tecnologia digital dentro das escolas? | De Olho na Educação](#). Acesso em 07 de junho de 2022 São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHANK, Roger Carl. **Learning by doing in: dynamic memory revisited**. Nova York: Cambridge University Press, 1999. p. 172–194.

TORP, L. e SAGE, S. **Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education**. Alexandria: ACSD, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. **Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais**. In: Luciane Maria Fadel et al (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

VAL, Maria das Graças Costa. *Rev.Ling.*, Belo Horizonte, v10, n2, p.107-133, jul/dez.2002

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

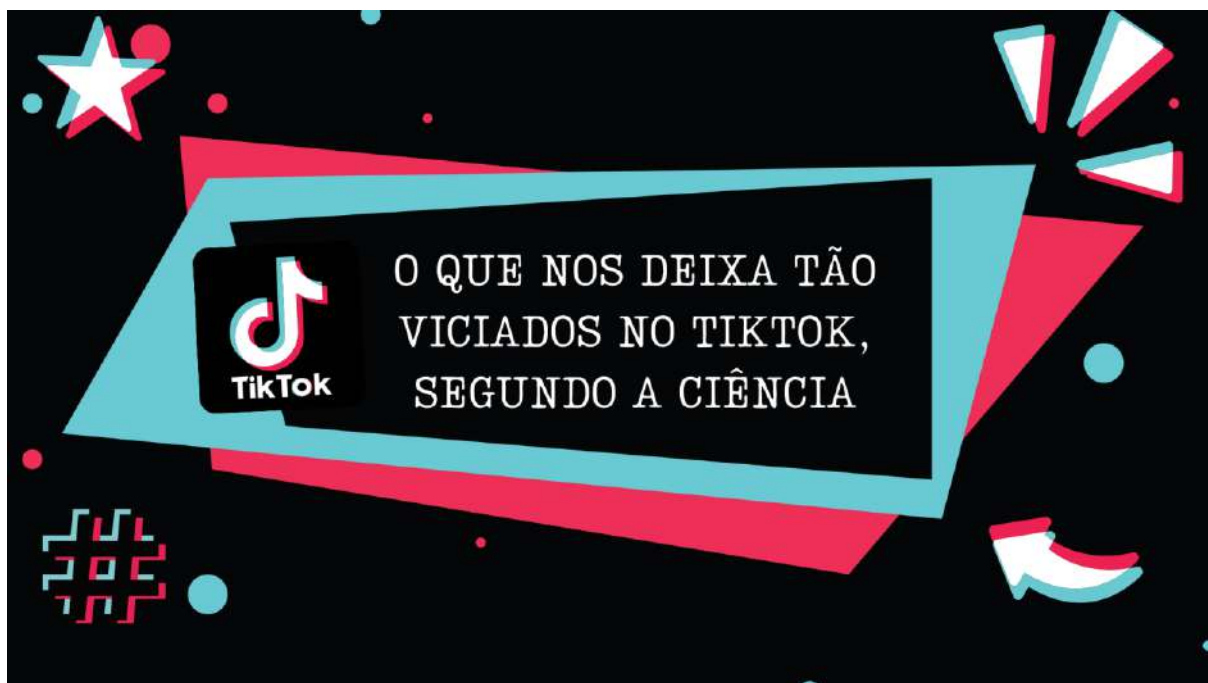
VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017a.

VIERA, Silvia Rodrigues. **Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental**. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens*. Natal: EDUFRN, 2017b.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

APÊNDICE

Apêndice A – Slides para leitura colaborativa da reportagem - O que nos deixa tão viciados no TikTok, segundo a ciência





Os estudos trazem que TikTok ou outra rede social causa vício. Quais costumes prejudiciais isso pode trazer?

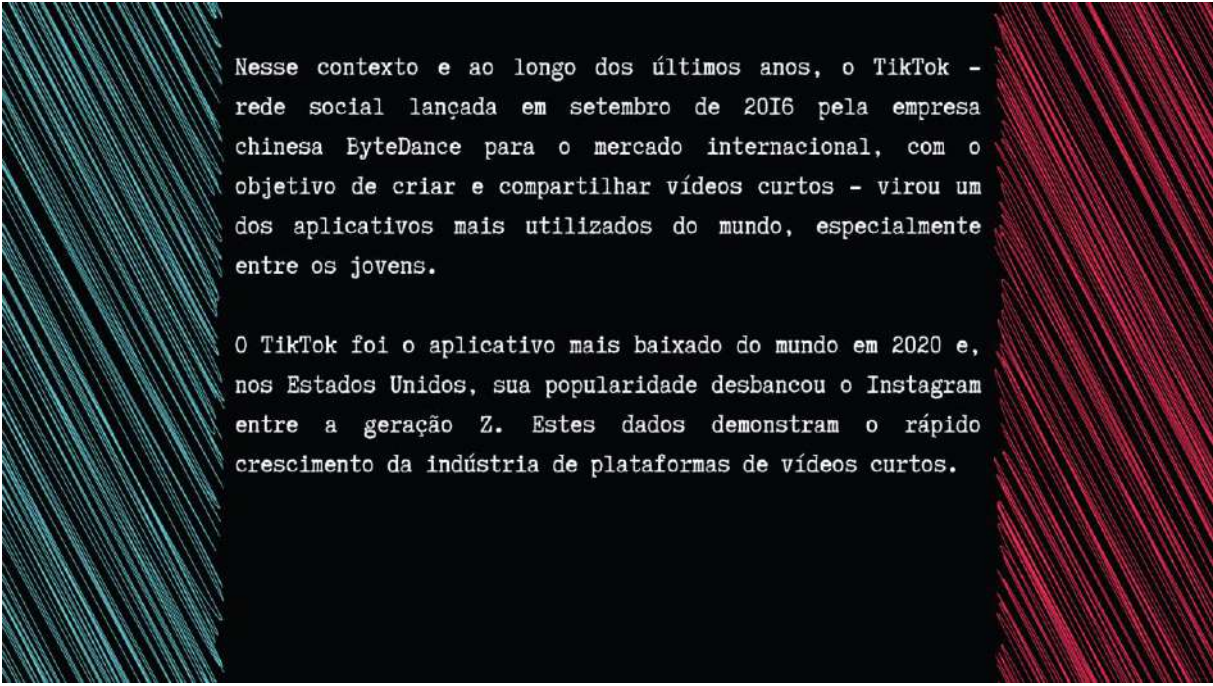
Por quanto tempo você usa as redes sociais durante o dia?



O ambiente digital moderno e, mais especificamente, as redes sociais transformaram completamente nossa forma de interação com o mundo.

O Facebook, Twitter, Instagram e WhatsApp tornaram-se plataformas para que os usuários se comuniquem não apenas com seus amigos e familiares, mas também com marcas e organizações, criando um ecossistema que já faz parte da nossa sociedade.

Na sua opinião, qual o impacto o grande acesso a essas plataformas causaram a sociedade?



Nesse contexto e ao longo dos últimos anos, o TikTok - rede social lançada em setembro de 2016 pela empresa chinesa ByteDance para o mercado internacional, com o objetivo de criar e compartilhar vídeos curtos - virou um dos aplicativos mais utilizados do mundo, especialmente entre os jovens.

O TikTok foi o aplicativo mais baixado do mundo em 2020 e, nos Estados Unidos, sua popularidade desbancou o Instagram entre a geração Z. Estes dados demonstram o rápido crescimento da indústria de plataformas de vídeos curtos.

O aumento do uso e da popularidade dessas ferramentas fez com que elas se tornassem um fenômeno a ser estudado. Uma das linhas mais frequentes de análise das redes sociais, tanto no campo acadêmico quanto no profissional, é a adesão. Este conceito inclui a ideia de como, no mundo digital, tenta-se atrair os usuários, motivando-os a ficar cada vez mais tempo na plataforma.



Qual importância para os estudos da popularidade/grande acesso das redes sociais ?



O QUE NOS ATRAI NAS PLATAFORMAS DE VÍDEO

Pesquisas anteriores demonstraram que existem três variáveis que influenciam diretamente a quantidade de horas que um usuário passa nesse tipo de plataforma – ou seja, o nível de adesão a elas.

A primeira variável estudada é a existência de uma motivação constante, compreendida como aquilo que leva o usuário a continuar fazendo uso da plataforma. Essa motivação constante está diretamente relacionada com a satisfação experimentada ao usar as redes sociais, bem como a gerada por receber comentários positivos, curtidas ou outras recompensas disponíveis.



O segundo fator que potencializa o uso das redes sociais é o desejo de compartilhar experiências.

Quando usamos as redes sociais, não procuramos apenas consumir conteúdo. Também desejamos criá-lo, porque esse ato de compartilhamento nos gera uma sensação de pertencimento à comunidade, com o oferecimento de nossas colaborações. Se a colaboração entre a comunidade for incentivada, cresce a adesão dos usuários à plataforma.



E vocês, para que usam as redes sociais?

Por fim, no caso das plataformas que oferecem a opção de gerar conteúdos em vídeo, é preciso também considerar a capacidade de produzir clipes com qualidade. Para isso, analisa-se de que forma os usuários tendem a fazer uso mais constante da rede social, à medida que percebem que possuem capacidade de criar bons conteúdos em vídeo.

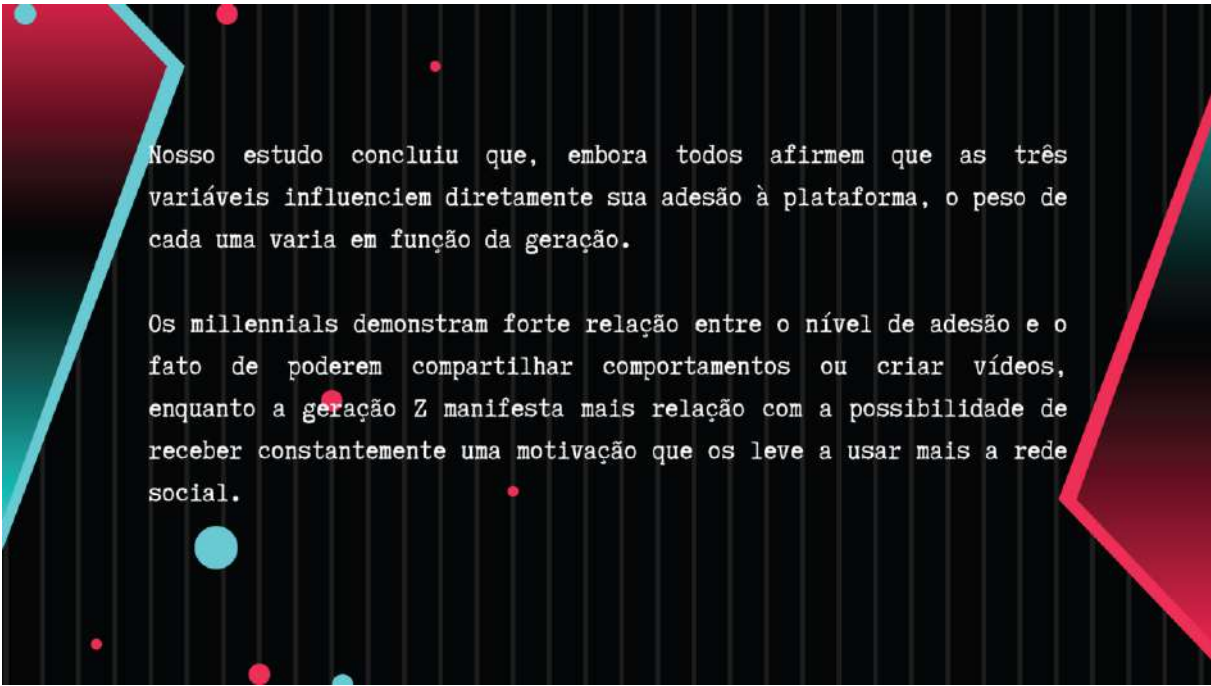
E vocês, para que usam as redes?

AS DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DAS GERAÇÕES

Conforme o exposto acima e considerando que quem investe mais tempo nas redes sociais são as gerações Z (pessoas nascidas entre 1995 e 2012) e millennial (pessoas nascidas entre 1981 e 1995), conduzimos uma pesquisa para analisar se essas variáveis influenciam, e em qual medida, o uso que essas gerações fazem do TikTok. Fizeram parte dessa pesquisa 1.419 participantes da geração Z e 882 millennials.

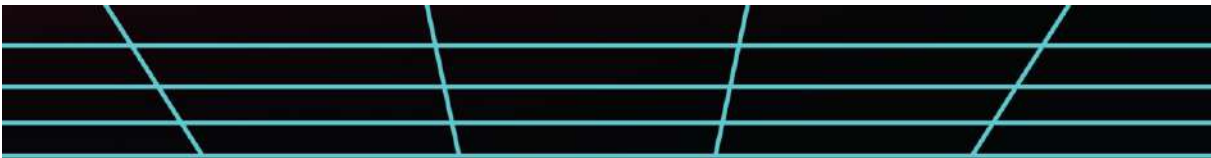
Você e seus pais usam as ferramentas digitais da mesma forma?

Quais as diferenças de plataformas e tipo de usos para pessoas de idades diferentes?



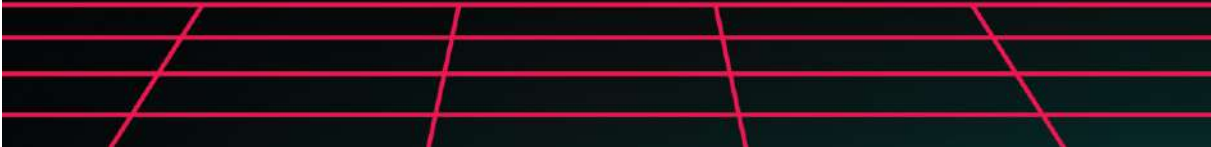
Nosso estudo concluiu que, embora todos afirmem que as três variáveis influenciem diretamente sua adesão à plataforma, o peso de cada uma varia em função da geração.

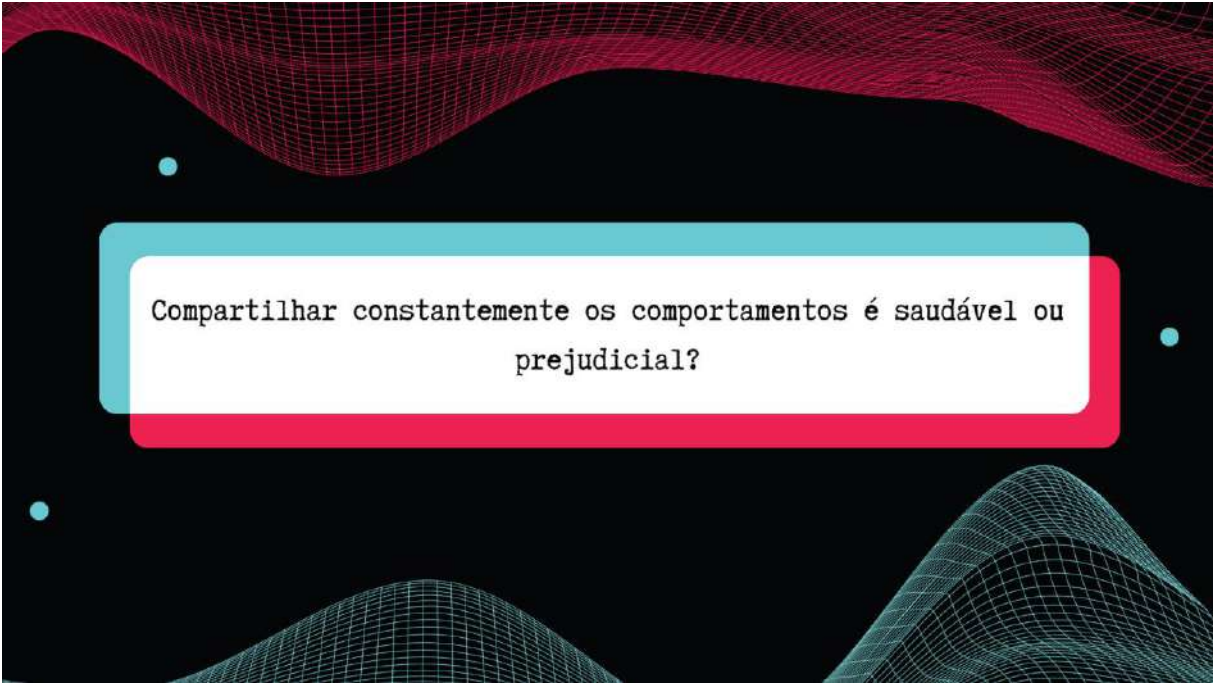
Os millennials demonstram forte relação entre o nível de adesão e o fato de poderem compartilhar comportamentos ou criar vídeos, enquanto a geração Z manifesta mais relação com a possibilidade de receber constantemente uma motivação que os leve a usar mais a rede social.



Como estamos analisando o caso do TikTok, é importante ressaltar que também ficou demonstrada a influência da capacidade percebida pela comunidade na criação desses vídeos. Quando os usuários notam que são capazes de criar bons conteúdos no TikTok, porque os outros os aprovam, o sentimento de adesão à plataforma é maior.

Portanto, pode-se concluir que compartilhar comportamentos, poder criar vídeos e receber motivação constante influenciam diretamente a capacidade de adesão ao TikTok da geração Z e dos millennials.





Compartilhar constantemente os comportamentos é saudável ou prejudicial?

OPORTUNIDADE DE COMPARTILHAR

Ficou demonstrado que a variável mais influente sobre a adesão gerada por esse tipo de plataforma de vídeos é a possibilidade de compartilhar conteúdo.

O desejo dos usuários de compartilhar conteúdo, além de ter outras experiências ou receber avaliações, leva-os a fazer uso mais constante do TikTok. Esses resultados deixam claro o caráter puramente social desse tipo de plataforma.



Comente como as pessoas se sentem, caso tenham avaliações negativas acerca do que postaram na redes sociais?



Já houveram elogios e/ou críticas sobre suas postagens?

Saber o que influencia diretamente o sentimento de adesão manifestado pelos usuários das redes sociais é fundamental. Esse conhecimento não é útil apenas para elaborar estratégias bem sucedidas de publicidade, marketing e comunicação, mas também para reduzir e tratar dos efeitos negativos, como a dependência, que podem resultar do seu uso.

Por isso, os resultados desta pesquisa podem interessar a diferentes setores, como o marketing e a psicologia.



REFERÊNCIA



* Patricia Durán-Álamo é professora do Departamento de Comercialização e Pesquisa de Mercados da Universidade de Alcalá, na Espanha.

Pablo Gutiérrez-Rodríguez é professor de Marketing da Universidade de León, na Espanha.

Pedro Cuesta-Valiño é professor de Marketing da Universidade de Alcalá, na Espanha.

Este artigo foi publicado originalmente no site de notícias acadêmicas The Conversation e republicado sob licença Creative Commons. Leia aqui a versão original em espanhol e em francês.

- Texto originalmente publicado em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62049678>

Apêndice B – Característica e estrutura do gênero reportagem

REPORTAGEM



O QUE É REPORTAGEM?

A reportagem é um gênero jornalístico. Caracteriza-se por apresentar informações sobre temas específicos e por se referir a situações e a acontecimentos a partir do testemunho e da observação direta dos fatos.

Três modelos de reportagem são considerados como fundamentais na área jornalística: reportagem de fatos, reportagem de ação, reportagem documental.

- A reportagem de fatos apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e, nela, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes.
- A reportagem de ação apresenta as informações mais relevantes (lide) e depois narra os acontecimentos sequencialmente, apontando a um clímax.
- A reportagem documental é um relato expositivo com a apresentação de um tema polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE A NOTÍCIA E A REPORTAGEM?

O gênero “reportagem” é uma extensão da notícia, pois busca recuperar as informações apresentadas no dia-a-dia e aprofundá-las; além de informar pontualmente sobre um fato, observa as suas raízes e o desenrolar dele.

É importante, então, mostrar aos alunos a finalidade de cada gênero jornalístico compondo, por exemplo, um quadro comparativo como este:

Notícia	Reportagem
Enunciação de um fato	Exposição sobre um assunto
Direta	Analítica (analisa diversos pontos acerca de um assunto)
Tem por objetivo informar	Tem por objetivo informar e promover reflexão
Prende-se à factualidade	Aberta a expressões de opinião
Aponta razões e efeitos	Levanta questões, discute, argumenta

A notícia informa fatos de maneira mais objetiva e aponta as razões e efeitos. A reportagem aprofunda-se: faz investigações, tece comentários, levanta questões, discute, argumenta.

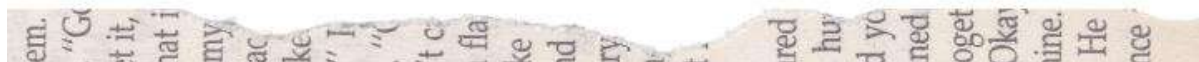
QUAL A ESTRUTURA DE UMA REPORTAGEM?

A reportagem escrita é dividida em três partes: manchete, lead e corpo do texto.

Manchete: compreende o título da reportagem que tem como objetivo resumir o que será dito. Além disso, deve despertar o interesse do leitor.

Lead: pequeno resumo que aparece depois do título, a fim de chamar mais ainda a atenção do leitor.

Corpo: desenvolvimento do assunto abordado com linguagem direcionada ao público-alvo.





O QUE SÃO INFOGRÁFICOS?

O termo infográfico vem do inglês *informational graphics* e o seu uso revolucionou o layout das páginas de jornais, revistas e sites. Os infográficos são quadros informativos que misturam texto e ilustração para transmitir uma informação visualmente. Em muitas reportagens, aparecem como informação complementar para explicar, com maior clareza, algum aspecto tratado no texto, destacando, pelo forte apelo visual, os detalhes mais relevantes do texto.

EM QUE DOMÍNIO DISCURSIVO E SUPORTES SE SITUA A REPORTAGEM? E QUAL SUA TIPOLOGIA?

A reportagem se insere no domínio jornalístico, cuja finalidade é a transmissão de informação sobre determinado assunto. Devido a isso, a reportagem é um gênero predominantemente expositivo, que circula em diferentes suportes físicos (como jornais e revistas impressos) e virtuais (televisão, rádio, internet).

FONTE: Projeto SEEDUC - Secretaria do Estado de Educação - Fundação CECIERG - Rio de Janeiro, p.3-4

ATIVIDADE CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA REPORTAGEM

MANCHETE

LEAD

ASSINATURA

COM LÁPIS DE COR, MARQUE NO TEXTO AS SEGUINTE
ESTRUTURAS:

INFOGRÁFICO



LARANJA- Quadro informativo que mistura texto e informação

CORPO DO TEXTO



AZUL- O QUE? - o(s) fato(s) que determina(n)



AMARELO- QUEM? - a personagem ou personagens;



VERDE - ONDE? - o lugar ou lugares da ocorrência



VERMELHO- QUANDO? - o momento ou momentos em que se passam os fatos;



CINZA -POR QUÊ? - a causa do acontecimento. (Este nem sempre aparece na LEAD)



Apêndice C – Orientações para produção de vídeo-minuto

Vídeo-minuto



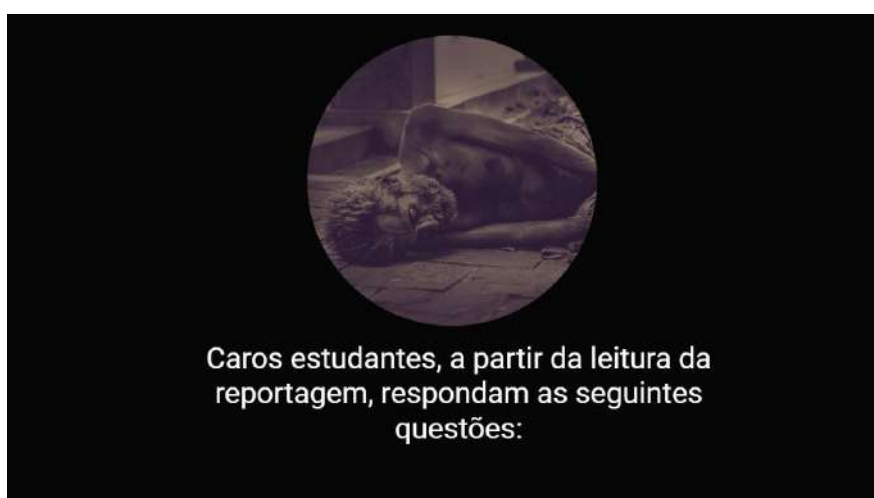
É um tipo de vídeo produzido para as pessoas que acessam redes sociais, como TikTok, Instagram e WhatsApp e que tenha até 60 segundos.

O vídeo-minuto pode homenagear, criticar, gerar humor ou informar

Questões para produção

01	O Brasil registrou um aumento de 63% nos índices de fome, chegando a ter 33 milhões de pessoas sem ter o que comer. Quais causas para a população vivenciar essa triste realidade?
02	Pesquisas constataam três níveis de insegurança alimentar no Brasil: leve, moderada e grave. Conceitue esses níveis.
03	Segundo Nilson Maciel da Rede Penssan, a fome vem acompanhada de uma simbiose acentuada de outras fragilidades: moradia, cuidado com a saúde, comprar remédios, roupas, pagar aluguel e contas de água. Expliquem tais informações.
04	Dentre outras ações que culminaram no aumento da fome no Brasil, a reforma trabalhista contribui de forma significativa para o empobrecimento da população. Vocês concordam? O que essa reforma acarreta para a classe trabalhadora do país?
05	O desmonte iniciado na gestão de Michel Temer e continuada pelo presidente Bolsonaro, desconstruiu políticas públicas importantes para a garantia do direito humano à alimentação como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentação) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Expliquem um pouco sobre esses programas.
06	Lares comandados por pessoas negras passam mais fome. São 39% mais afetados pela restrição de alimentos que as pessoas brancas e quando chefiados por mulheres negras são ainda mais afetados. Rita Brandão, diretora do IBASE, nos diz que vivemos em uma estrutura racista, machista e sexista. A fome tem endereço, cor e sexo. Indique o que ainda é preciso para sanar essa mazela que trava o avanço do Brasil para uma sociedade mais justa e igualitária.
07	Segundo pesquisas, o índice de insegurança alimentar é mais acentuado nas regiões norte e nordeste. Brasil possui terra fértil e abundante; o que gera a desigualdade entre regiões brasileiras?

Apêndice D – Análise do texto Fome no Brasil registrou aumento de 63% desde 2004



- a) O título da reportagem vem com um dado. Por que a autora utilizou esse recurso?

b) Há no título a palavra “registrou”. Qual a importância dela para entendermos a verdade trazida no texto?

c) O texto é permeado de dados numéricos. A que eles se referem? Que função esse números exercem no texto? Por que neste tipo de texto eles são importantes?

d) Observe as palavras grifadas no subtítulo do texto – “Pessoas negras são as mais afetadas; falta de políticas de longo prazo prejudicam o combate às desigualdades.” Qual importância das palavras em destaque frente à veracidade da informação? Que outras palavras ou expressões podem substituí-la sem prejuízo à construção do sentido da frase?

- e) Existem no texto algumas palavras e expressões que marcam tempo. Quais são elas? Em relação ao texto lido, explique por que sua utilização é importante?

- f) O infográfico é um gênero que serve para transmitir informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos. Nesse texto aparecem infográficos. Qual a relação que eles estabelecem com o que está escrito?

Apêndice E – Instruções para rotação por estações

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

1

Acesse no YouTube o vídeo REPORTAGEM - Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=BPhswiNQRrQ>

Crie um mapa mental que apresente as características e estruturas do gênero reportagem, por meio de ferramentas como: Canva, Mindmeister e Coggle



2

Observe as palavras que estão relacionadas a temática do texto e ajudam a transmitir as informações e as explicações com maior precisão e produza um dicionário/vocabulário importante para escrita da reportagem trabalhada.



3

Para um escrita que traz informações explícitas ao leitor, é importante o uso de uma linguagem padrão. A partir da leitura do texto "Recursos linguísticos de um texto informativo", crie um cartaz com uma lista de dicas para uso adequado da escrita do gênero reportagem. Este cartaz pode ser físico ou digital.



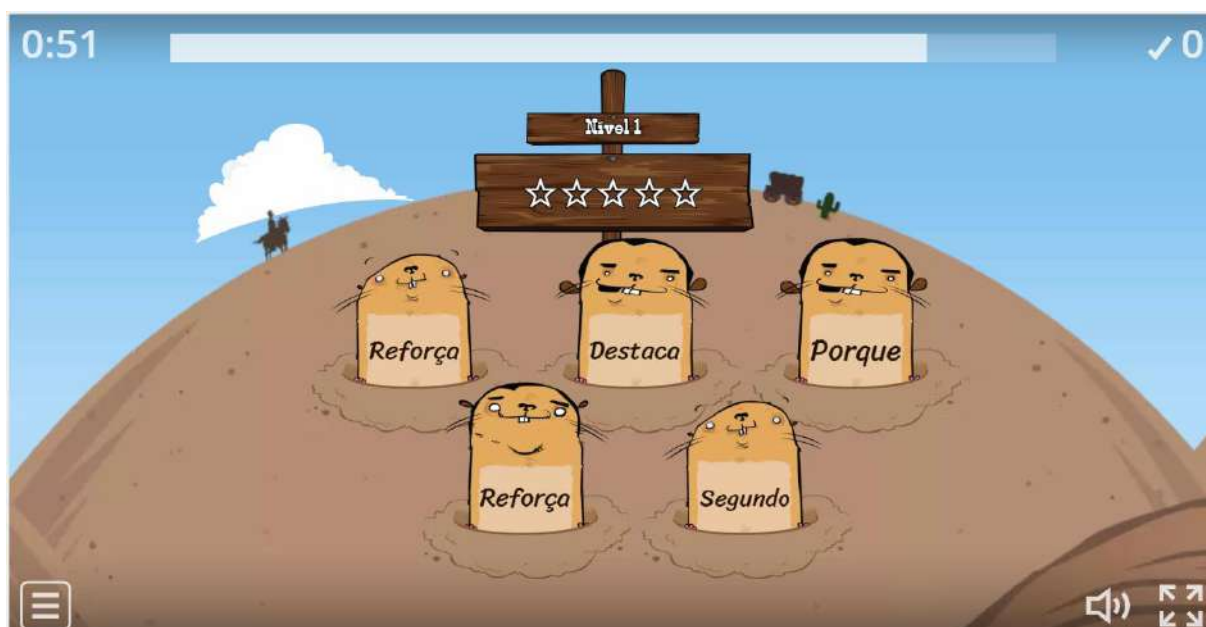
4

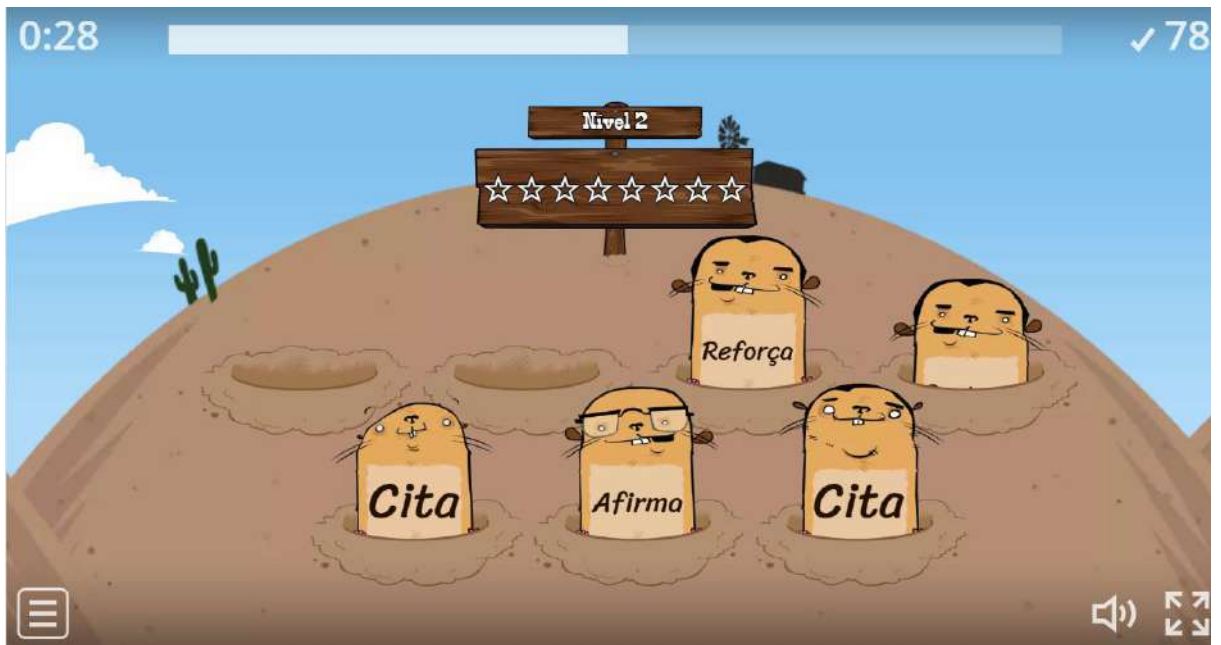
Acessem o link do Wordwall disponibilizado pela professora, e, identifique a direção argumentativa dos verbos utilizados na reportagem. Importante saber que o jornalista recorre a algumas vozes externas, utilizando-as para dar força argumentativa àquilo que afirma. Ao fazer isso ele utiliza alguns recursos linguísticos que marcam a diferença entre o seu próprio discurso e o das outras vozes apresentadas no texto.

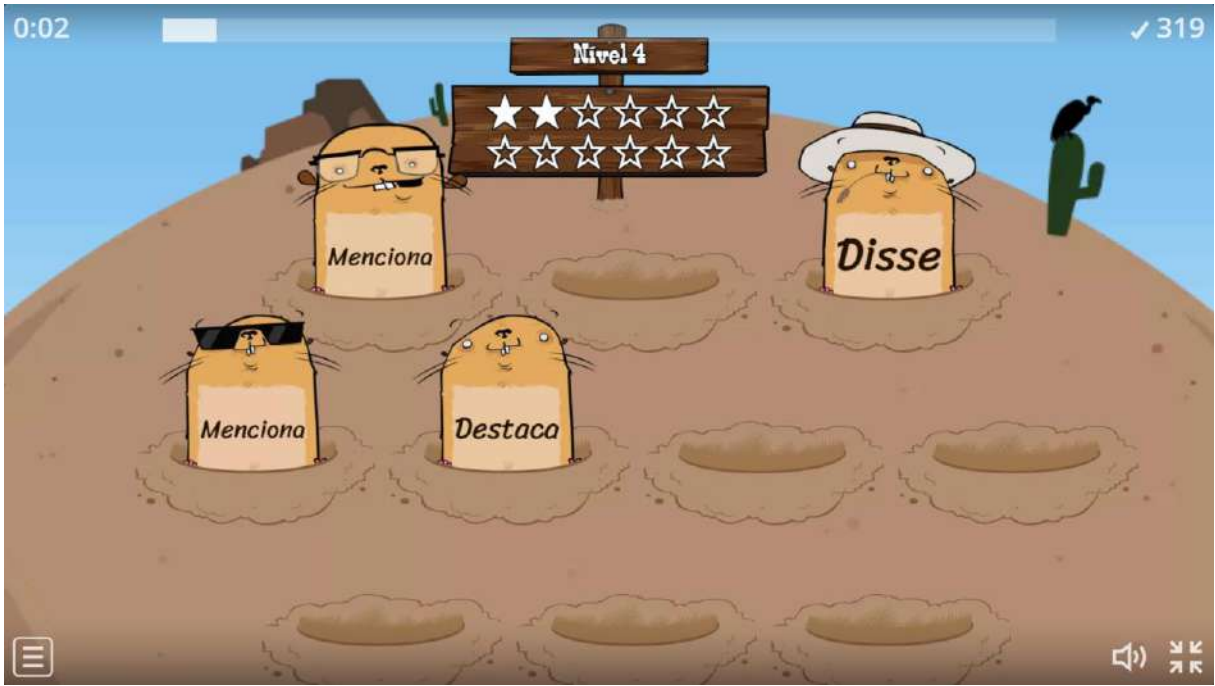


Links de acesso: Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BPhswiNQRrQ>

Apêndice F – Exemplo de jogo na plataforma Wordwall para identificar os operadores argumentativos







Apêndice G – Regras do jogo da trilha no Ludoskit



Jogo da Trilha


Regras do jogo

- Escolher uma pessoa para representar a equipe/grupo.
- Jogar o dado ou girar roleta e avançar pelas casas.
- Cumprir o que indicam os símbolos das casas demarcadas, tais como: perguntas, desafios, prêmios, avanços, retrocessos.
- Anotar no caderno sempre as respostas corretas.
- Combinar o tipo de premiação antes do início do jogo. Cada equipe obterá uma premiação do primeiro a último lugar.


Significado dos símbolos

 Responda a pergunta e avance o número de casas obtido na roleta.	 Apenas 30 segundos para responder, atraso ou resposta errada volte todas as casas
 Você é o rei. Escolha dois jogadores (inclusive você) para trocarem as posições.	 Rode a roleta e volte o número de casas obtidos.
 Fique preso até todos os demais já tiverem passado por você.	 Rode a roleta e avance o número de casas obtidos.
 Responda e acerte uma pergunta extra e avance 03 casas, caso erre, volte 03.	 Todos as equipes se conectam ao <i>WordWall</i>, respondem as questões e avançam os número de acertos obtidos.

ANEXO 01

O que é TikTok?

O TikTok é uma rede social destinada ao compartilhamento de vídeos curtos que se popularizou em 2019, alcançando altos números de downloads e usuários

O TikTok se consagrou em 2019, atingindo importantes números de downloads e usuários. No entanto, mesmo sendo uma rede social já bastante conhecida, muitas pessoas ainda se perguntam: o que é TikTok e por que é tão popular? Continue a leitura para descobrir mais sobre.



O que é TikTok? (Imagem: Vitor Pádua / Tecnoblog)

O TikTok é uma rede social para compartilhamento de vídeos curtos, de 15 ou 60 segundos e 3 minutos, mas que oferece amplos recursos para editá-los. É possível incluir filtros, legendas, trilha sonora, gifs, fazer cortes e usar a criatividade.

Como no Instagram e no Twitter, você pode seguir o perfil de outras pessoas e interagir, curtindo as publicações, fazendo comentários e até compartilhando pelo WhatsApp.

O TikTok cresceu graças ao seu apelo para a viralização. Os usuários fazem desafios, reproduzem coreografias, imitam pessoas famosas, fazem sátiras que instigam o usuário a querer participar da brincadeira — o que atrai muito o público jovem.

Um exemplo é o vídeo abaixo, do brasileiro Vincynite, que passou a marca dos 10 milhões de visualizações. A música que ele compôs para a publicação foi reutilizada por mais de 210 mil usuários no TikTok. Reproduzir e adaptar posts é parte do jogo.

Qual é a origem do TikTok?

O TikTok surgiu em 2014, ainda com o nome Musical.ly. Desenvolvido por uma empresa chinesa, era um aplicativo para as pessoas postarem vídeos dublando músicas.

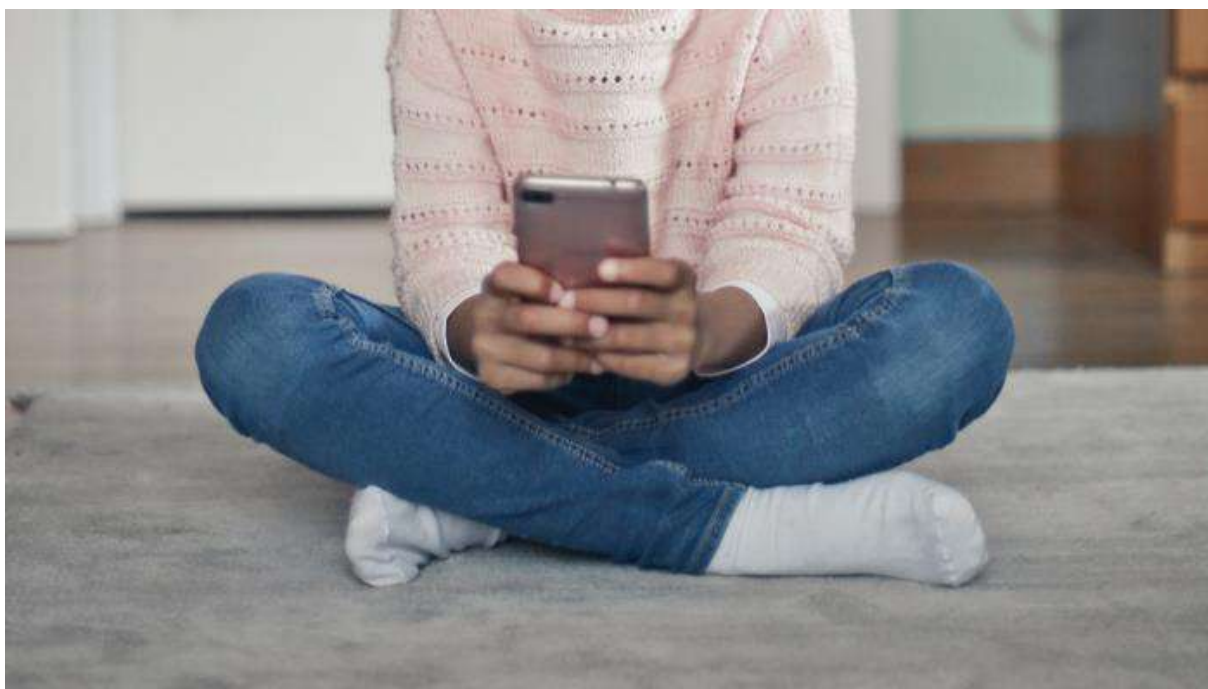
Em 2017, a empresa foi comprada pela conterrânea ByteDance, que na época tinha um aplicativo parecido, chamado Douyin. Então, o Musical.ly se tornou TikTok, para ser difundido internacionalmente, enquanto Douyin continuou a circular entre os chineses.

Em 2019, o app do TikTok foi baixado 750 milhões de vezes. Quase um terço da população da Índia — principal mercado do aplicativo — e dos EUA usa o TikTok.

É seguro para crianças?

O TikTok é uma rede social jovem, para usuários com 13 anos ou mais. 66% dos usuários gerais do TikTok têm menos de 30 anos. Entre os usuários ativos mensais, 60% têm entre 16 e 24 anos. Logo, são crianças e jovens produzindo e consumindo a maior parte dos conteúdos publicados na plataforma.

A preocupação com os pequenos fez com que o TikTok lançasse o emparelhamento familiar que dá recursos aos pais para delimitar e gerenciar certas funcionalidades — uma das preocupações é justamente deixar os filhos expostos a usuários mal-intencionados. Além disso, há uma curadoria que seleciona conteúdo apropriado para os menores.



O TikTok conta com o recurso “Controle Parental”. (Imagem: Bruce Mars / Unsplash)

Quais são seus concorrentes?

O YouTube já possui seu recurso de concorrência com o TikTok, criando um espaço para a produção e a publicação de vídeos curtos, intitulado YouTube Shorts. O Instagram incluiu o recurso Reels, para oferecer novas opções de edição de vídeos curtos na plataforma.

O Google, por sua vez, anunciou o lançamento do Tangi, para que as pessoas criem e compartilhem tutoriais em vídeos de até 60 segundos.

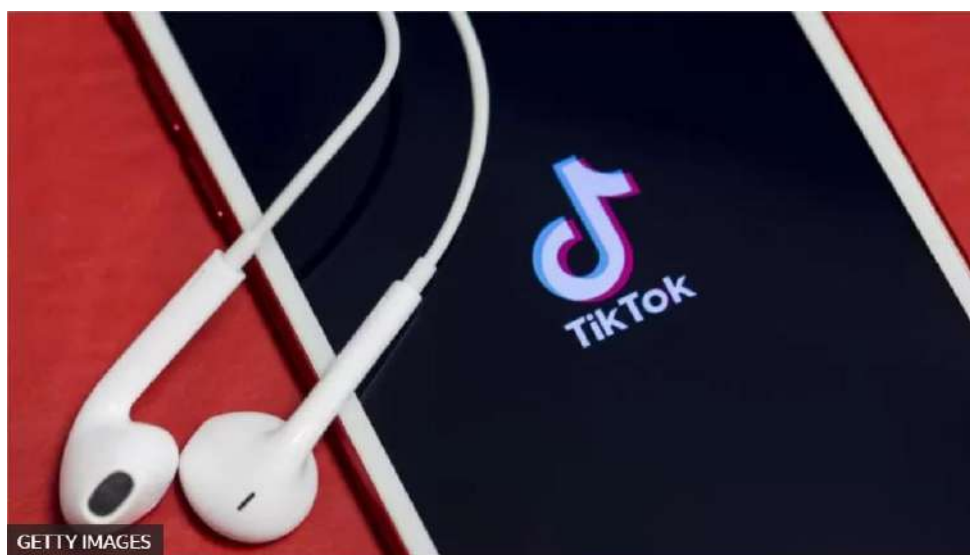
A chinesa Kuaishou Tehcnolody lançou o Kwai, app de vídeos curtos, contando com apoio de Winderson Nunes e outros influenciadores para alavancar o público brasileiro. Ninguém quer ser deixado para trás pelo TikTok.

ANEXO 2

O QUE NOS DEIXA TÃO VICIADOS NO TIKTOK, SEGUNDO A CIÊNCIA

Patricia Durán-Álamo, Pablo Gutiérrez-Rodríguez e Pedro Cuesta-Valiño

The Conversation* 5 julho 2022



A popularidade do TikTok, criado em 2016, vem ultrapassando a de outras redes sociais

O ambiente digital moderno e, mais especificamente, as redes sociais transformaram completamente nossa forma de interação com o mundo.

O Facebook, Twitter, Instagram e WhatsApp tornaram-se plataformas para que os usuários se comuniquem não apenas com seus amigos e familiares, mas também com marcas e organizações, criando um ecossistema que já faz parte da nossa sociedade.

Nesse contexto e ao longo dos últimos anos, o TikTok - rede social lançada em setembro de 2016 pela empresa chinesa ByteDance para o mercado internacional, com o objetivo de criar e compartilhar vídeos curtos - virou um dos aplicativos mais utilizados do mundo, especialmente entre os jovens.

O TikTok foi o aplicativo mais baixado do mundo em 2020 e, nos Estados Unidos, sua popularidade desbancou o Instagram entre a geração Z. Estes dados demonstram o rápido crescimento da indústria de plataformas de vídeos curtos.

O aumento do uso e da popularidade dessas ferramentas fez com que elas se tornassem um fenômeno a ser estudado. Uma das linhas mais frequentes de análise das redes sociais, tanto no campo acadêmico quanto no profissional, é a adesão. Este conceito inclui a ideia de como, no mundo digital, tenta-se atrair os usuários, motivando-os a ficar cada vez mais tempo na plataforma.

O que nos atrai nas plataformas de vídeo

Pesquisas anteriores demonstraram que existem três variáveis que influenciam diretamente a quantidade de horas que um usuário passa nesse tipo de plataforma - ou seja, o nível de adesão a elas.

A primeira variável estudada é a existência de uma motivação constante, compreendida como aquilo que leva o usuário a continuar fazendo uso da plataforma. Essa motivação constante está diretamente relacionada com a satisfação experimentada ao usar as redes sociais, bem como a gerada por receber comentários positivos, curtidas ou outras recompensas disponíveis.

O segundo fator que potencializa o uso das redes sociais é o desejo de compartilhar experiências.

Quando usamos as redes sociais, não procuramos apenas consumir conteúdo. Também desejamos criá-lo, porque esse ato de compartilhamento nos gera uma sensação de pertencimento à comunidade, com o oferecimento de nossas colaborações. Se a colaboração entre a comunidade for incentivada, cresce a adesão dos usuários à plataforma.

Por fim, no caso das plataformas que oferecem a opção de gerar conteúdos em vídeo, é preciso também considerar a capacidade de produzir clipes com qualidade. Para

isso, analisa-se de que forma os usuários tendem a fazer uso mais constante da rede social, à medida que percebem que possuem capacidade de criar bons conteúdos em vídeo.



Quem investe mais tempo nas redes sociais são as gerações Z e millennial

As diferenças em função das gerações

Conforme o exposto acima e considerando que quem investe mais tempo nas redes sociais são as gerações Z (pessoas nascidas entre 1995 e 2011) e *millennial* (pessoas nascidas entre 1981 e 1995), conduzimos uma pesquisa para analisar se essas variáveis influenciam, e em qual medida, o uso que essas gerações fazem do TikTok. Fizeram parte dessa pesquisa 1.419 participantes da geração Z e 882 *millennials*.

Nosso estudo concluiu que, embora todos afirmem que as três variáveis influenciem diretamente sua adesão à plataforma, o peso de cada uma varia em função da geração.

Os *millennials* demonstram forte relação entre o nível de adesão e o fato de poderem compartilhar comportamentos ou criar vídeos, enquanto a geração Z manifesta mais relação com a possibilidade de receber constantemente uma motivação que os leve a usar mais a rede social.

Como estamos analisando o caso do TikTok, é importante ressaltar que também ficou demonstrada a influência da capacidade percebida pela comunidade na criação desses vídeos. Quando os usuários notam que são capazes de criar bons conteúdos no TikTok, porque os outros os aprovam, o sentimento de adesão à plataforma é maior.

Portanto, pode-se concluir que compartilhar comportamentos, poder criar vídeos e receber motivação constante influenciam diretamente a capacidade de adesão ao TikTok da geração Z e dos *millennials*.

Oportunidade de compartilhar

Ficou demonstrado que a variável mais influente sobre a adesão gerada por esse tipo de plataforma de vídeos é a possibilidade de compartilhar conteúdo.

O desejo dos usuários de compartilhar conteúdo, além de ter outras experiências ou receber avaliações, leva-os a fazer uso mais constante do TikTok. Esses resultados deixam claro o caráter puramente social desse tipo de plataforma.

Saber o que influencia diretamente o sentimento de adesão manifestado pelos usuários das redes sociais é fundamental. Esse conhecimento não é útil apenas para elaborar estratégias bem sucedidas de publicidade, marketing e comunicação, mas também para reduzir e tratar dos efeitos negativos, como a dependência, que podem resultar do seu uso.

Por isso, os resultados desta pesquisa podem interessar a diferentes setores, como o marketing e a psicologia.

Patricia Durán-Álamo é professora do Departamento de Comercialização e Pesquisa de Mercados da Universidade de Alcalá, na Espanha.

Pablo Gutiérrez-Rodríguez é professor de Marketing da Universidade de León, na Espanha.

Pedro Cuesta-Valiño é professor de Marketing da Universidade de Alcalá, na Espanha.

Este artigo foi publicado originalmente no site de notícias acadêmicas The Conversation e republicado sob licença Creative Commons. Leia aqui a versão original em espanhol e em francês.

- Texto originalmente publicado em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62049678>

ANEXO 03

FOME NO BRASIL REGISTROU AUMENTO DE 63% DESDE 2004

Pessoas negras são as mais afetadas; falta de políticas de longo prazo prejudicam combate às desigualdades



Homem pede ajuda no sinal de trânsito para comprar uma cesta básica, em Brasília

GABRIELLA SOARES e ANNA JÚLIA LOPES

06.ago.2022 (sábado) - 13h00.

O Brasil registrou um aumento de 63% nos índices de fome desde 2004, chegando a 33 milhões de pessoas sem ter o que comer. Segundo especialistas ouvidos pelo **Poder360**, a alta se dá por um conjunto de fatores, incluindo desmonte de políticas públicas e piora da situação econômica das famílias mais vulneráveis.

Os dados são do projeto Vigisan (Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da covid-19 no Brasil), realizado pela Rede Penssan (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional). Eis a íntegra do estudo (19 MB).

A série histórica apresenta uma queda nos níveis de insegurança alimentar durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT). No entanto, os números voltaram a subir a partir de 2018 e tiveram uma alta expressiva no 1º ano da pandemia de covid-19. Não tiveram redução mesmo com a retomada da economia, em 2022.



Segundo o professor e economista Nilson Maciel, da Rede Penssan, a fome é um fenômeno “endêmico” e não pode ser tratada de forma isolada. “A fome vem acompanhada de uma simbiose muito acentuada, com outras fragilidades: moradia, cuidado com a saúde, comprar remédios, comprar roupa, pagar aluguel, conta de água”, afirma o professor.

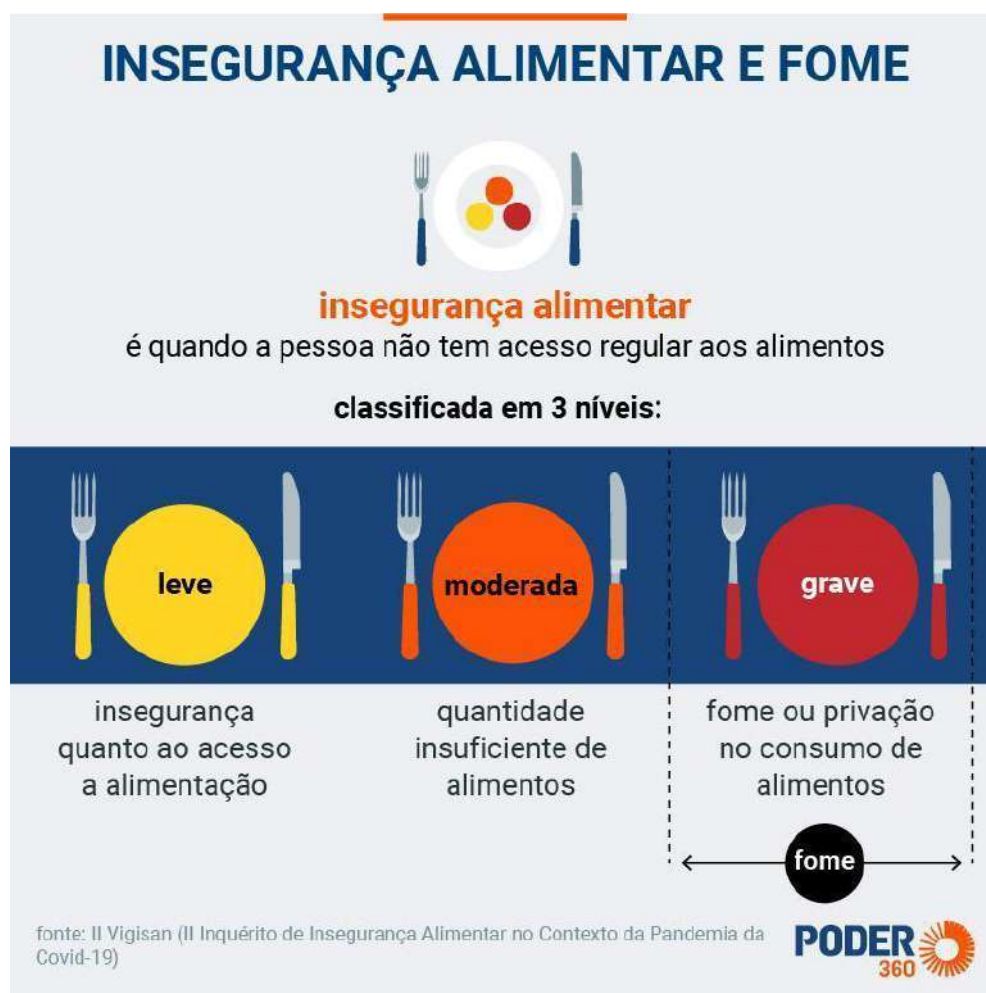
O economista disse que os números alcançaram alta expressiva nos últimos anos devido ao desmonte de algumas políticas públicas e instituições iniciado pelo governo de Michel Temer (MDB), em 2016, e continuado pelo presidente Jair Bolsonaro (PL).

A mestre em Serviço Social e diretora do Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), Rita Brandão, destaca a extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário, o desmonte da estrutura do Sisan (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional) e a reforma trabalhista como algumas das ações feitas pelo governo Temer que contribuíram para o aumento da fome no país.

“A gestão Bolsonaro deu continuidade ao desmonte”, afirma. No governo Bolsonaro, Brandão cita a “desconstrução e o esvaziamento” de políticas públicas importantes para a

garantia do Direito Humano à Alimentação, como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o Pnae (Programa Nacional da Alimentação Escolar).

De acordo com a pesquisa, mais da metade da população brasileira vive com algum grau de insegurança alimentar (125,2 milhões de pessoas). O estudo define a situação pela falta de acesso regular e permanente a alimentos e a divide em 3 níveis: leve, moderada e grave.



NEGROS SÃO MAIS AFETADOS

Apesar da insegurança alimentar afetar toda a população, o estudo mostra que lares chefiados por pessoas negras sofrem 39% mais quando comparado com pessoas brancas. A disparidade entre pessoas negras e brancas pode ser observada em todas as 3 categorias da insegurança alimentar, mas é em sua forma mais grave que a diferença é mais expressiva, com 18,1% da população negra passando fome contra 10,6% dos brancos. É uma diferença de 7,5 pontos percentuais.



Segundo Brandão, lares chefiados por mulheres negras são ainda mais afetados não apenas pelos diferentes modos de insegurança alimentar, como também por “todas as formas de desigualdades sociais”.

Ela reforça que as mulheres negras estão na “base da pirâmide” e são expostas a mais vulnerabilidades. A assistente social menciona ainda um maior índice de desemprego, menor acesso à moradia e à educação como fatores para o processo de precarização da vida da população.

“Precisamos reconhecer que vivemos em uma estrutura racista, machista e sexista. A fome tem endereço, cor e sexo. Essa é uma mazela que trava o avanço do Brasil para uma sociedade democrática mais justa e igualitária”, declarou.

REGIÕES

As regiões Norte e Nordeste são as duas com maior percentual da sua população em estado moderado ou grave de insegurança alimentar. Respectivamente, 45,2% e 38,4% das pessoas não têm acesso regular a alimentos. Os números são quase o dobro do Sudeste, a região mais habitada do país.



Em 2021, as duas foram as regiões com menor rendimento médio mensal domiciliar per capita, sendo o Nordeste com R\$ 843 e o Norte com R\$ 871, segundo levantamento da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) .

Já o Sul e o Sudeste se mantiveram com os maiores rendimentos, com R\$ 1.656 e R\$ 1.645, respectivamente. A região Nordeste ainda corresponde a mais de 47% das famílias pelo programa de transferência de renda do governo federal Auxílio Brasil. São 8,6 milhões de pessoas contempladas na região, segundo o próprio governo, que decidiu aumentar o valor da parcela do auxílio de R\$ 400 para R\$ 600 até o final de 2022.

AUXÍLIO BRASIL

Apesar de o governo federal ter aumentado o valor do Auxílio Brasil para R\$ 600, o problema da fome no Brasil não deve diminuir significativamente. Os motivos são diversos, mas o principal deles é o modelo do programa social.

Segundo Daniel Duque, pesquisador do FGV/Ibre (Instituto Brasileiro de Economia da

Fundação Getúlio Vargas), a forma como o auxílio funciona permite disparidades. Diferentemente do Bolsa Família, seu antecessor, o programa criado pelo governo Bolsonaro não leva em conta o nível de vulnerabilidade para decidir o valor do pagamento às famílias.

Ao extinguir o Bolsa Família, o governo federal alterou o programa para que todas as famílias beneficiárias recebessem R\$ 400. **Antes, o programa social levava em conta 3 fatores para diminuir as desigualdades sociais:**

- número de integrantes da família (núcleos com crianças);
- renda familiar per capita;
- linha da extrema pobreza (benefício que buscava complementar a renda).

“Muitas famílias que estavam recebendo o Bolsa Família anteriormente já estavam com um benefício muito próximo do valor de R\$ 400 ou até de R\$ 600 para a família toda, porque, por exemplo, tinha muitas crianças ou uma renda muito reduzida, então tinham um benefício elevado”, afirma Duque. *“Quem recebeu mais, quem teve os maiores aumentos são famílias menores, com menos necessidades de recursos.”* Essa disparidade dificulta o combate à fome no país, mesmo com mais pessoas sendo atendidas. Atualmente, são 18,1 milhão de pessoas — a partir da próxima parcela, o governo pretende zerar a fila e beneficiar 20,2 milhões. Para o pesquisador, é necessário que o programa seja redesenhado.

Maciel afirma que uma política *“muito mais agressiva”* é necessária no curto prazo. Para ele, é preciso *“reorganizar os parâmetros do Bolsa Família, como criança na escola, dinheiro para as mães, e ampliar o escopo da transferência de renda”*.

Brandão tem uma avaliação similar: *“Sem a ampliação do programa, sem a conjugação com demais políticas de proteção social não podemos falar da diminuição da escala da fome no país”*.

Duque também avalia que os valores precisam ser altos. Diz ainda que é necessário que o programa seja permanente e observe as diferentes vulnerabilidades. *“[O Auxílio Brasil] certamente combate menos as desigualdades do que antes.”* Maciel critica também o *“caráter eleitoral”* do auxílio. O economista diz ainda que a intenção da medida não é necessariamente colocar uma política em prática.

O benefício – assim como o aumento de seu valor – é um esforço de Bolsonaro para melhorar o desempenho entre os mais pobres. A maior inserção de dinheiro na medida veio com a aprovação da PEC (Proposta de Emenda à Constituição) das bondades, que reconhece estado de emergência e autoriza o governo a criar e ampliar programas sociais no ano eleitoral.

ANEXO 04

O GATO PRETO

Edgar Allan Poe
(Tradução de Breno Silveira)



Não espero nem peço que se dê crédito à história **sumamente** extraordinária e, sumamente, **bastante** doméstica que vou narrar. **Louco** seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar. Não obstante, não estou louco e, com toda a certeza, não sonho. Mas amanhã morro e, por isso, gostaria, hoje, de aliviar o meu espírito. Meu propósito imediato é apresentar ao mundo, clara e **sucintamente**, mas sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Devido a suas conseqüências, tais acontecimentos me aterrorizaram, torturaram e destruíram. No entanto, não tentarei esclarecê-los. Em mim, **quase** não produziram outra coisa senão horror — mas, em muitas pessoas, **talvez** lhes pareçam menos terríveis que grotesco. Talvez, mais tarde, haja alguma inteligência que reduza o meu fantasma a algo comum — uma inteligência mais serena, mais lógica e muito menos excitável do que, a minha, que perceba, nas circunstâncias a que me refiro com terror, nada mais do que uma sucessão comum de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, **especialmente**, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e **jámais** me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer ou os acariciava. Com os anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter e, quando me tornei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer. Aos que já sentiram afeto por um cão **fiel** e **sagaz**, não preciso dar-me ao trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que se pode ter com isso. Há algo, no amor desinteressado, e capaz de sacrifícios, de um animal, que toca **diretamente** o coração daqueles que tiveram ocasiões frequentes de comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade de um simples homem.

Casei cedo, e tive a sorte de encontrar em minha mulher disposição semelhante à minha. Notando o meu amor pelos animais domésticos, não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal **extraordinariamente** grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade. Ao referir-se à sua inteligência, minha mulher, que, no íntimo de seu coração, era um tanto **supersticiosa**, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas. Não que ela se referisse **seriamente** a isso: menciono o fato apenas porque aconteceu lembrar-me disso neste momento.

Pluto — assim se chamava o gato — era o meu preferido, com o qual eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia **sempre** pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter como o meu temperamento — enrubesço ao confessá-lo — sofreram, devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior. Tomava-me, dia a dia, mais **taciturno**, mais **irritadiço**, mais **indiferente** aos sentimentos dos outros. Sofria ao empregar linguagem desabrida ao dirigir-me à minha mulher. No fim, cheguei mesmo a tratá-la com violência. Meus animais, **certamente**, sentiam a mudança operada em meu caráter. Não apenas não lhes dava atenção alguma, como, ainda, os maltratava. Quanto a Pluto, porém, ainda despertava em mim consideração

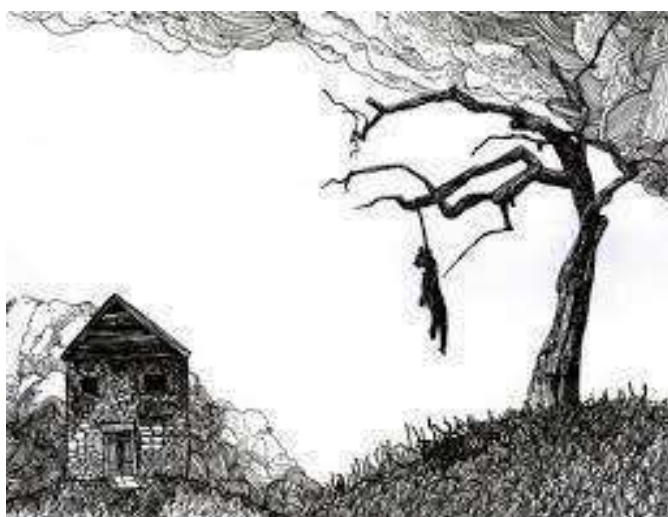
suficiente que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não sentia escrúpulo algum em maltratar os coelhos, o macaco e mesmo o cão, quando, por acaso ou afeto, cruzavam em meu caminho. Meu mal, porém, ia tomando conta de mim — que outro mal pode se comparar ao álcool? — e, no fim, até Pluto, que começava agora a envelhecer e, por conseguinte, se tomara um tanto rabugento, até mesmo Pluto começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Certa noite, ao voltar a casa, **muito embriagado**, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustado ante a minha violência, me feriu a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria **demoníaca** apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubesco, estremeço, abraço-me de vergonha, ao referir-me, **aqui**, a essa abominável atrocidade.

Quando, com a chegada da manhã, voltei à razão — dissipados já os vapores de minha orgia noturna —, experimentei, pelo crime que praticara, um sentimento que era um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco, pois minha alma permaneceu impassível. Mergulhei novamente em excessos, afogando logo no vinho a lembrança do que acontecera.

Entrementes, o gato se restabeleceu, lentamente. A órbita do olho perdido apresentava, é certo, um aspecto horrendo, mas não parecia mais sofrer qualquer dor. Passeava pela casa como de costume, mas, como bem se poderia esperar, fugia, tomado de extremo terror, à minha aproximação. Restava-me **ainda** o bastante de meu antigo coração para que, a princípio, sofresse com aquela evidente aversão por parte de um animal que, antes, me amara tanto. Mas esse sentimento logo se transformou em irritação. E, então, como para perder-me final e **irremissivelmente**, surgiu o espírito da perversidade. Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento. Não obstante, tão certo como existe minha alma, creio que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano - uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem. Quem não se viu, centenas de vezes, a cometer ações vis ou estúpidas, pela única razão de que sabia que não devia cometê-las? Acaso não sentimos uma inclinação constante mesmo quando estamos no

melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é lei, **simplesmente** porque a compreendemos como tal? Esse espírito de perversidade, digo eu, foi a causa de minha queda final. O **vivo e insondável** desejo da alma de atormentar-se a si mesma, de violentar sua própria natureza, de fazer o mal pelo próprio mal, foi o que me levou a continuar e, afinal, a levar a cabo o suplício que infligira ao inofensivo animal. Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, com o coração transbordante do mais amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele. Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado — um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus **infinitamente misericordioso e infinitamente terrível**.



Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, fui despertado pelo grito de “fogo!”. As cortinas de minha cama estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens terrenos foram tragados pelo fogo, e, desde então, me entreguei ao desespero.

Não pretendo estabelecer relação alguma entre causa e efeito — entre o desastre e a atrocidade por mim cometida. Mas estou descrevendo uma sequência de fatos, e não desejo omitir nenhum dos elos dessa cadeia de acontecimentos. No dia seguinte ao do incêndio, visitei as ruínas. As paredes, com exceção de uma apenas, tinham desmoronado. Essa única exceção era constituída por um fino tabique interior, situado no meio da casa, junto ao qual se achava a cabeceira de minha cama. O

reboco havia, aí, em grande parte, resistido à ação do fogo — coisa que atribuí ao fato de ter sido ele construído recentemente. Densa multidão se reunira em torno dessa parede, e muitas pessoas examinavam, com particular atenção e minuciosidade, uma parte dela. As palavras “**estranho!**”, “**singular!**”, bem como outras expressões semelhantes, despertaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato **gigantesco**. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em torno do pescoço do animal.

Logo que vi tal aparição — pois não poderia considerar aquilo como sendo outra coisa —, o assombro e terror que se me apoderaram foram extremos. Mas, finalmente, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei-me, fora enforcado num jardim existente junto à casa. Aos gritos de alarma, o jardim fora imediatamente invadido pela multidão. Alguém deve ter retirado o animal da árvore, lançando-o, através de uma janela aberta, para dentro do meu quarto. Isso foi feito, provavelmente, com a intenção de despertar-me. A queda das outras paredes havia comprimido a vítima de minha crueldade no gesso **recentemente** colocado sobre a parede que permanecera de pé. A cal do muro, com as chamas e o amoníaco desprendido da carcaça, produzira a imagem tal qual eu agora a via.



x

Embora isso satisfizesse **prontamente** minha razão, não conseguia fazer o mesmo, de maneira completa, com minha consciência, pois o **surpreendente** fato que acabo de descrever não deixou de causar-me, apesar de tudo, profunda impressão. Durante meses, não pude livrar-me do fantasma do gato e, nesse espaço de tempo, nasceu em meu espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, embora não o fosse. Cheguei, mesmo, a lamentar a perda do animal e a procurar, nos sórdidos

lugares que então frequentava, outro bichano da mesma espécie e de aparência semelhante que pudesse substituí-lo.

Uma noite, em que me achava sentado, meio **aturdido**, num antro mais do que infame, tive a atenção despertada, subitamente, por um objeto negro que jazia no alto de um dos enormes barris, de genebra ou rum, que constituíam quase que o único mobiliário do recinto. Fazia já alguns minutos que olhava fixamente o alto do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Aproximei-me e toquei-o com a mão. Era um gato **preto**, enorme — tão grande quanto Pluto — e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Pluto não tinha um único pêlo branco em todo o corpo — e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito.

Ao acariciar-lhe o dorso, ergueu-se imediatamente, ronronando com força e esfregando-se em minha mão, como se a minha atenção lhe causasse prazer. Era, pois, o animal que eu procurava. Apressei-me em propor ao dono a sua aquisição, mas este não manifestou interesse algum pelo felino. Não o conhecia; jamais o vira antes.

Continuei a acariciá-lo e, quando me dispunha a voltar para casa, o animal demonstrou disposição de acompanhar-me. Permiti que o fizesse — detendo-me, de vez em quando, no caminho, para acariciá-lo. Ao chegar, sentiu-se **imediatamente** à vontade, como se pertencesse a casa, tomando-se, logo, um dos bichanos preferidos de minha mulher.

De minha parte, passei a sentir logo aversão por ele. Acontecia, pois, justamente o contrário do que eu esperava. Mas a verdade é que — não sei como nem por quê — seu evidente amor por mim me desgostava e aborrecia. Lentamente, tais sentimentos de desgosto e fastio se converteram no mais amargo ódio. Evitava o animal. Uma sensação de vergonha, bem como a lembrança da crueldade que praticara, impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas, não lhe bati nem pratiquei contra ele qualquer violência; mas, aos poucos - muito **gradativamente** — , passei a sentir por ele inenarrável horror, fugindo, em silêncio, de sua odiosa presença, como se fugisse de uma peste.

Sem dúvida, o que aumentou o meu horror pelo animal foi a descoberta, na manhã do dia seguinte ao que o levei para casa, que, como Pluto, também havia sido

privado de um dos olhos. Tal circunstância, porém, apenas contribuiu para que minha mulher sentisse por ele maior carinho, pois, como já disse, era **dotada**, em alto grau, dessa ternura de sentimentos que constituíra, em outros tempos, um de meus traços principais, bem como fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

No entanto, a preferência que o animal demonstrava pela minha pessoa parecia aumentar em razão direta da aversão que sentia por ele. Seguia-me os passos com uma pertinácia que **difficilmente** poderia fazer com que o leitor compreendesse. Sempre que me sentava, enrodilhava-se embaixo de minha cadeira, ou me saltava ao colo, cobrindo-me com suas odiosas carícias. Se me levantava para andar, metia-se-me entre as pernas e quase me derrubava, ou então, cravando suas longas e afiadas garras em minha roupa, subia por ela até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-me de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de meu crime anterior, mas, sobretudo — apresso-me a confessá-lo — , pelo pavor extremo que o animal me despertava.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia defini-lo de outra maneira. Quase me envergonha confessar — sim, mesmo nesta cela de criminoso — , quase me envergonha confessar que o terror e o pânico que o animal me inspirava eram aumentados por uma das mais puras fantasias que se possa imaginar. Minha mulher, mais de uma vez, me chamara a atenção para o aspecto da mancha branca a que já me referi, e que constituía a única diferença visível entre aquele **estranho** animal e o outro, que eu enforcara. O leitor, decerto, se lembrará de que aquele sinal, embora grande, tinha, a princípio, uma forma bastante indefinida. Mas, **lentamente**, de maneira quase imperceptível — que a minha imaginação, durante muito tempo, lutou por rejeitar como fantasiosa — , adquirira, por fim, uma nitidez rigorosa de contornos. Era, agora, a imagem de um objeto cuja menção me faz tremer... E, sobretudo por isso, eu o encarava como a um monstro de horror e repugnância, do qual eu, se tivesse coragem, me teria livrado. Era agora, confesso, a imagem de uma coisa **odiosa, abominável**: a imagem da força! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

Na verdade, naquele momento eu era um **miserável** — um ser que ia **além** da própria miséria da humanidade. Era uma besta-fera, cujo irmão fora por mim desdenhosamente destruído... uma besta-fera que se engendrara em mim, homem feito à imagem do Deus Altíssimo. Oh, grande e **insuportável** infortúnio! Ai de mim!

Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! Durante o dia, o animal não me deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do **indescritível** terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o meu rosto, e o seu enorme peso — encarnação de um pesadelo que não podia afastar de mim — pousado **eternamente** sobre o meu coração!

Sob a pressão de tais tormentos, sucumbiu o pouco que restava em mim de bom. Pensamentos **maus** converteram-se em meus únicos companheiros — os mais **sombrios** e os mais **perversos** dos pensamentos. Minha rabugice habitual se transformou em ódio por todas as coisas e por toda a humanidade — e enquanto eu, agora, me entregava cegamente a súbitos, freqüentes e irreprimíveis acessos de cólera, minha mulher - pobre dela! - não se queixava nunca convertendo-se na mais **paciente** e **sofredora** das vítimas.

Um dia, acompanhou-me, para ajudar-me numa das tarefas domésticas, até o porão do velho edifício em que nossa pobreza nos obrigava a morar. O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror **pueril** que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, liberei o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta **instantaneamente**, sem lançar um gemido.



Realizado o **terrível** assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite,

sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos. Ocorreram-me vários planos. Pensei, por um instante, em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los por meio do fogo. Resolvi, depois, cavar uma fossa no chão da adega. Em seguida, pensei em atirá-lo ao poço do quintal. Mudei de idéia e decidi metê-lo num caixote, como se fosse uma mercadoria, na forma habitual, fazendo com que um carregador o retirasse da casa. Finalmente, tive uma idéia que me pareceu muito mais prática: resolvi emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas vítimas.

Aquela adega se prestava muito **bem** para tal propósito. As paredes não haviam sido construídas com muito cuidado e, pouco antes, haviam sido cobertas, em toda a sua extensão, com um reboco que a umidade impedira de endurecer. Ademais, havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Não duvidei de que poderia facilmente retirar os tijolos naquele lugar, introduzir o corpo e recolocá-los do mesmo modo, sem que nenhum olhar pudesse descobrir nada que despertasse suspeita.

E não me enganei em meus cálculos. Por meio de uma alavanca, desloquei facilmente os tijolos e tendo depositado o corpo, com cuidado, de encontro à parede interior. Segurei-o nessa posição, até poder recolocar, sem grande esforço, os tijolos em seu lugar, tal como estavam anteriormente. Arranjei cimento, cal e areia e, com toda a precaução possível, preparei uma argamassa que não se podia distinguir da anterior, cobrindo com ela, **escrupulosamente**, a nova parede. Ao terminar, senti-me satisfeito, pois tudo correria **bem**. A parede não apresentava o menor sinal de ter sido rebocada. Limpei o chão com o maior cuidado e, lançando o olhar em tomo, disse, de mim para comigo: “Pelo menos aqui, o meu trabalho não foi em vão”.

O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, **finalmente**, matá-lo. Se, naquele momento, tivesse podido encontrá-lo, não haveria dúvida quanto à sua sorte: mas parece que o **esperto** animal se alarmara ante a violência de minha cólera, e procurava não aparecer diante de mim enquanto me encontrasse naquele estado de espírito. Impossível descrever ou imaginar o profundo e abençoado alívio que me causava a ausência de tão detestável felino. Não apareceu também durante a noite — e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, consegui dormir **tranqüila** e **profundamente**. Sim, dormi mesmo com o peso daquele assassinio sobre a minha alma.

Transcorreram o segundo e o terceiro dia — e o meu algoz não apareceu. Pude respirar, novamente, como homem livre. O monstro, **aterrorizado** fugira para sempre de casa. Não tomaria a vê-lo! Minha felicidade era **infinita**! A culpa de minha **tenebrosa** ação pouco me inquietava. Foram feitas algumas investigações, mas respondi prontamente a todas as perguntas. Procedeu-se, também, a uma vistoria em minha casa, mas, **naturalmente**, nada podia ser descoberto. Eu considerava já como coisa certa a minha felicidade futura.

No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. Seguro, no entanto, de que ninguém descobriria jamais o lugar em que eu ocultara o cadáver, não experimentei a menor perturbação. Os policiais pediram-me que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram de esquadrinhar um canto sequer da casa. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram novamente ao porão. Não me alterei o mínimo que fosse. Meu coração batia calmamente, como o de um inocente. Andei por todo o porão, de ponta a ponta. Com os braços cruzados sobre o peito, caminhava, **calmamente**, de um lado para outro. A polícia estava **inteiramente** satisfeita e preparava-se para sair. O júbilo que me inundava o coração era **forte** demais para que pudesse contê-lo. Ardia de desejo de dizer uma palavra, uma única palavra, à guisa de triunfo, e também para tomar **duplamente** evidente a minha inocência.

— Senhores — disse, por fim, quando os policiais já subiam a escada — , é para mim motivo de grande satisfação haver desfeito qualquer suspeita. Desejo a todos os senhores ótima saúde e um pouco mais de cortesia. Diga-se de passagem, senhores, que esta é uma casa muito bem construída... (Quase não sabia o que dizia, em meu desejo de falar com naturalidade.) Poderia, mesmo, dizer que é uma casa **excelentemente** construída. Estas paredes — os senhores já se vão? — , estas paredes são de grande solidez.

Nessa altura, movido por pura e **frenética** fanfarronada, bati com força, com a bengala que tinha na mão, **justamente** na parte da parede **atrás** da qual se achava o corpo da esposa de meu coração.

Que Deus me guarde e livre das garras de Satanás! Mal o eco das batidas mergulhou no silêncio, uma voz me respondeu do fundo da tumba, primeiro com um choro **entrecortado** e **abafado**, como os soluços de uma criança; depois, de repente, com um grito **prolongado**, **estridente**, contínuo, **completamente anormal** e **inumano**.

Um uivo, um grito agudo, metade de horror, metade de triunfo, como **somente** poderia ter surgido do inferno, da garganta dos condenados, em sua agonia, e dos demônios exultantes com a sua condenação.

Quanto aos meus pensamentos, é loucura falar. Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue **coagulado**, apareceu, **ereto**, aos olhos dos presentes.

Sobre sua cabeça, com a boca **vermelha** dilatada e o único olho **chamejante**, achava-se pousado o animal **odioso**, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz **reveladora** me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba!



FOLHA DE APROVAÇÃO

"METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA"

JOYCE DE SOUZA EVANGELISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Letras – PROFLETRAS, em 20 de abril de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca



Prof.^a Dr.^a GILCE DE SOUZA ALMEIDA

UNEB

Doutorado em Letras e Linguística

Universidade Federal da Bahia



Prof.^a Dr.^a ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO COUTINHO

UNEB

Doutorado em LETRAS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof.^a Dr.^a ISIS JULIANA FIGUEIREDO DE BARROS

UFRB

Doutorado em LÍNGUA E CULTURA

Universidade Federal da Bahia

