

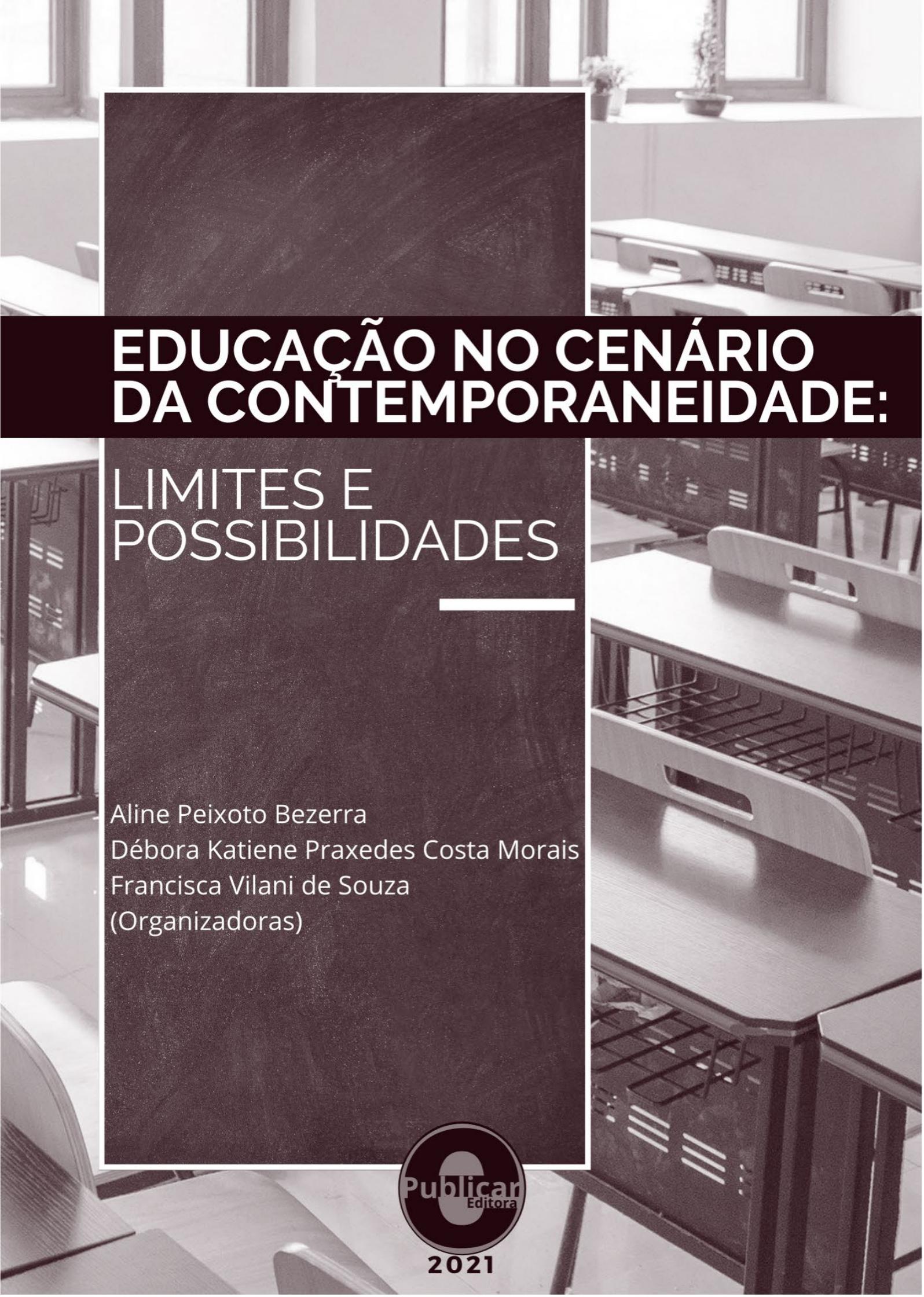
EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE:

LIMITES E POSSIBILIDADES

Aline Peixoto Bezerra
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes
Francisca Vilani de Souza
(Organizadoras)



2021



EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE:

LIMITES E POSSIBILIDADES

Aline Peixoto Bezerra
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes
Francisca Vilani de Souza
(Organizadoras)



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina



2021

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Dr^a. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Dr. Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins
Dr^a. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Dr^a. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no cenário da contemporaneidade [recurso eletrônico]:
limites e possibilidades / Organizadoras Aline Peixoto Bezerra,
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes, Francisca Vilani de
Souza. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-09-6

1. Educação – Brasil. I. Bezerra, Aline Peixoto, 1985-. II. Moraes,
Débora Katiene Praxedes Costa, 1981-. III. Souza, Francisca Vilani
de, 1969-. IV. Título.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

APRESENTAÇÃO

O *e-book* intitulado **Educação no cenário da contemporaneidade: limites e possibilidades** constitui uma coletânea de pesquisas conceituais e analíticas. Para tal, partimos da ideia da educação na contemporaneidade, na perspectiva de dialogar, a partir dos estudos mais recentes realizados nos espaços escolares, com o cenário da educação nos tempos atuais e, com isso, refletirmos sobre o papel da educação nos diversos setores da sociedade contemporânea. Movidos por esse ânimo, o presente *e-book*, composto por dez capítulos, tem como objetivo apresentar possibilidades e caminhos para a educação, além de dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas por diferentes estudiosos no cerne da educação na contemporaneidade.

Por percebermos a importância de se discutir sobre educação no século XXI, decidimos compilar, nesta obra, pesquisas valiosas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Pois entendemos que os estudantes do mundo atual estão inseridos em uma sociedade da informação que exige do profissional da educação um olhar focado na apreensão dos processos de aprendizagem e na promoção do conhecimento por meio de novas concepções de ensino.

É nesse contexto que este *e-book* apresenta reflexões sobre o cenário atual da educação. Temáticas atuais são discutidas nessa obra, desde novos gêneros como o *meme* até propostas para se trabalhar através do ensino híbrido.

Nesse cenário, o primeiro capítulo intitulado **O gênero textual *meme* e a perspectiva pragmática nas aulas de Língua Portuguesa: possibilidade metodológica**, de autoria de Helyab Magdiel Alves Lucena e Sabrina Guedes Miranda Dantas, objetiva apresentar o gênero textual *meme* como possibilidade metodológica para a consciência pragmática nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico. Ao utilizar esse gênero textual, segundo a pesquisa, o professor pode facultar ao aluno o entendimento quanto às implicaturas pragmáticas presentes no texto híbrido e permitir-lhe interagir crítico e socialmente com outros sujeitos em espaços não escolares. Assim, contextualizar a pragmática na sala de aula como possibilidade real através de outros gêneros textuais que demandam o resgate de informações inerentes aos usuários da língua, da situação de uso e do contexto.

No capítulo seguinte, Francisco Leandro de Paula, Ciro Oliveira Ferreira e Janne Kleia da Silva discutem **os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa** como forma de engajar e motivar os alunos para uma aprendizagem significativa. Os autores elaboraram um produto gamificado durante a pesquisa o qual foi aplicado em uma turma do Ensino Fundamental da rede municipal de Jaguaruana/CE. O processo de gamificação envolve o uso de elementos presentes em *games* com o intuito de motivar e engajar pessoas a alcançarem determinados objetivos. Na aplicação do produto elaborado, os autores utilizaram os recursos tais como *webquests* e *google docs*, enfim, gêneros multimodais para que pudessem adequá-los a alguns elementos que estão presentes nos jogos. Por fim, conforme destacado no artigo, o processo de gamificação envolve o uso de elementos presentes, em *games*, e estes podem ser resumidos em três aspectos distintos: a dinâmica,

responsável pela coerência; a mecânica, responsável pela movimentação; e os componentes dos jogos, que são a parte prática da gamificação.

No terceiro capítulo, o artigo intitulado **Percepções sobre o uso da gamificação no ensino de genética a partir da aplicação do jogo *escape room*** centra-se na discussão sobre avaliação das potencialidades da utilização desse jogo como proposta metodológica na sala de aula. Os autores Leonardo Rafael Medeiros e Lázaro Rodrigues Tavares analisam as contribuições desse método no ensino de genética em uma abordagem interdisciplinar. Na perspectiva de apresentar estratégias didáticas inovadoras, como a gamificação, a pesquisa revelou um maior envolvimento e motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem através dos jogos de fuga no âmbito educacional. Por fim, constatou-se a necessidade de refletir e diversificar as estratégias didáticas através das metodologias ativas, pois se percebeu, nessa pesquisa de cunho descritivo-exploratório, de natureza qualitativa, a expressiva contribuição dos jogos em sala de aula e o que estes podem contribuir para o ensino interdisciplinar, além de desenvolver/aprimorar diversas competências e habilidades dos discentes.

Na sequência, temos o quarto capítulo dos autores Paula Priscilla Mendes de Carvalho e José Roberto Alves Barbosa. Os pesquisadores, nesse estudo, abordam a **promoção do letramento crítico multimodal** de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Mossoró-RN, por meio da análise de anúncio em vídeo de banda larga com o *Youtuber* Whindersson Nunes. Para tal, os autores fazem análises dos aspectos verbais e visuais e as marcas ideológico-hegemônicas presentes no anúncio em vídeo. Para tanto, o estudo identifica esses aspectos a partir das teorias da Gramática do Design Visual (GDV) e da Análise do Discurso Crítica (ADC) com vistas ao Letramento Crítico Multimodal dos estudantes acima mencionados.

No quinto capítulo, os autores Aline Peixoto Bezerra, Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa e Yuri Alves da Silva Souza objetivam, no texto **Escrita colaborativa de Conto por meio de jogos de RPG**, verificar os tipos de *RPG* existentes e analisar qual sistema é aplicável para escrita e o ensino do gênero textual conto nas aulas de Língua Portuguesa. Análises e estudos sobre os sistemas de *RPG*, postos nessa pesquisa, confirmam que o 3D&T atende a proposta de escrita colaborativa de conto, tendo em vista que esse sistema é feito para adaptar histórias genéricas de séries e desenhos. Logo, o projeto desenvolvido segue com a escrita colaborativa do conto fantástico com base nas sessões do *RPG*; para tanto, o produto da pesquisa foi o conto intitulado *Em busca dos Pecados*, o qual narra a história de uma guerra do clã dos demônios contra o das deusas, dos gigantes, das fadas e dos humanos. Nesta perspectiva, o *RPG* é apresentado como uma ferramenta/suporte textual eficaz para o ensino-aprendizagem do gênero conto em âmbito escolar.

O sexto capítulo apresenta o artigo intitulado **Educação inclusiva e as práticas de letramentos a partir do uso da tecnologia móvel** com a autoria de Débora Katiene Praxedes Costa Moraes e Maria Suzana de Oliveira Pinheiro Menezes. As autoras abordam sobre as práticas de letramentos por meio do uso do celular em âmbito escolar. Essas práticas permeiam a inserção da tecnologia móvel na sala de aula para os alunos com deficiência. Na perspectiva de validar o uso da tecnologia móvel como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de educandos com deficiência, as autoras aplicam um estudo de caso com um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola

municipal de Mossoró – RN. A intervenção ocorreu a partir do aplicativo *Aprendemos e brincamos*, um *app* educativo, disponibilizado gratuitamente pela *Microsoft Lumia*. O estudo revela, por fim, como foi o contato e as aprendizagens do aluno por meio da prática de ensino utilizada.

Na sequência, temos o sétimo capítulo, **Inclusão na Educação Básica: uma experiência de aprendizagem com uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH**. Os autores Maria Lidiane Agostinho de Menezes, Emanuela de Freitas Duarte e José Edson de Albuquerque Araújo descrevem o processo de ensino-aprendizagem de uma criança. O estudo foi realizado por observação participante. Os autores destacam que foi possível observar mudanças no comportamento da criança, como por exemplo, na maneira de se comunicar com os colegas. A pesquisa conclui que o desenvolvimento da criança com TDAH é um processo lento, mas necessário e gratificante. Também foi percebido que é necessário manter uma rotina consistente, previsível e usar regras que estabeleçam limites para seu comportamento.

No oitavo capítulo, em **Influência das mídias: reflexões sobre os benefícios e/ou perdas para a infância**, de autoria de Gildekátia de Oliveira Freitas e José Lázaro Inácio de Melo, os autores discutem a influência exercida pelas mídias na infância e destacam reflexos positivos e/ou negativos que tendem a incitar indagações relacionadas ao acesso cada vez mais precoce das crianças na utilização das mídias. Com relação a esse aspecto, o estudo evidencia que quanto mais tempo a criança é exposta às mídias, mais acesso à informação e a potencialização do desenvolvimento infantil são aguçados. Em detrimento disso, essa exposição diminuiu a procura por brincadeiras e interações sociais, uma vez que o uso em excesso das tecnologias tem consumido muito tempo das crianças.

No nono capítulo, as autoras Janaina Silva Alves e Maria da Conceição Linhares da Silva discutem sobre **a neurociência cognitiva e o processo de desenvolvimento da aprendizagem**. O estudo em questão tem como objetivo compreender como a neuroplasticidade é relevante para o processo de aprendizagem. Essa pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, expõe a importância de reconhecer a aprendizagem como um processo de reelaboração das informações, dos processos cognitivos e das formas de pensar. Por fim, as autoras concluem sobre a importância de o educador entender esse processo para que possa promover melhorias no desempenho e no processo de aprendizagem dos discentes.

No último capítulo desta obra, as autoras Francisca Vilani de Souza e Marta Maria dos Santos Cipriano evidenciam as metodologias ativas para o ensino contemporâneo. O artigo intitulado **Ensino híbrido: paradigma emergente na construção do conhecimento no cenário da educação no século XXI** tem como objetivo discutir conceitos e métodos relacionados ao ensino híbrido. Nessa pesquisa descritiva - exploratória de caráter bibliográfico e natureza qualitativa, as autoras apresentam propostas para a prática docente no intuito de ampliar alternativas de ensino para aprendizagem dos discentes. Plataformas como o *Padlet*, o *Khan Academy*, entre outras estratégias são apresentadas como modelos híbridos. Por fim, o estudo ressalta a importância da autoavaliação do professor e do aluno para verificar acertos e/ou incoerências, planejar outras ações para continuar e obter o sucesso almejado no desenvolvimento da aprendizagem.

Diante dessa diversidade de temáticas, portanto, este *e-book* cumpre com seu objetivo de apresentar possibilidades e caminhos para a educação na contemporaneidade, além de evidenciar diversas reflexões, discussões e práticas para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, desejamos inspirar outros educadores que acreditam em uma educação transformadora e conectada com o aluno, assim como nós acreditamos.

As organizadoras:

Aline Peixoto

Débora Praxedes

Vilani Souza

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....05

CAPÍTULO I - O GÊNERO TEXTUAL *MEME* E A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA.....12

Helyab Magdiel Alves Lucena
Sabrina Guedes Miranda Dantas

CAPÍTULO II - GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM GÊNEROS JORNALÍSTICOS E MIDIÁTICOS.....28

Francisco Leandro de Paula
Ciro Oliveira Ferreira
Janne Kleia da Silva

CAPÍTULO III - PERCEPÇÕES SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GENÉTICA A PARTIR DA APLICAÇÃO DO JOGO *ESCAPE ROOM*.....50

Leonardo Rafael Medeiros
Lázaro Rodrigues Tavares

CAPÍTULO IV - LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: A ANÁLISE DE ANÚNCIO EM VÍDEO COM *YOUTUBER* SOBRE A VENDA DE BANDA LARGA MÓVEL.....67

Paula Priscilla Mendes de Carvalho
José Roberto Alves Barbosa

CAPÍTULO V - ESCRITA COLABORATIVA DE CONTO POR MEIO DE JOGOS DE *RPG*.....82

Aline Peixoto Bezerra
Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa
Yuri Alves da Silva Souza

CAPÍTULO VI - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS A PARTIR DO USO DA TECNOLOGIA MÓVEL.....95

Maria Suzana de Oliveira Pinheiro Menezes
Débora Katiene Praxedes Costa Morais

CAPÍTULO VII – INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE -TDAH.....109

Maria Lidiane Agostinho de Menezes
Emanuela de Freitas Duarte
José Edson de Albuquerque Araújo

CAPÍTULO VIII - A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS: REFLEXÕES SOBRE OS BENEFÍCIOS E/OU PERDAS PARA A INFÂNCIA.....120

Gildekátia de Oliveira Freitas
José Lázaro Inácio de Melo

CAPÍTULO IX - A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....137

Janaina Silva Alves
Maria da Conceição Linhares da Silva

CAPÍTULO X - ENSINO HÍBRIDO: PARADIGMA EMERGENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI.....150

Francisca Vilani de Souza
Marta Maria dos Santos Cipriano

SOBRE OS ORGANIZADORES.....165

SOBRE OS AUTORES.....168



CAPÍTULO I

GÊNERO TEXTUAL *MEME* E A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Helyab Magdiel Alves Lucena, Mestre em Ensino (IFRN).
Sabrina Guedes Miranda Dantas, Mestra em Ensino (IFRN).

RESUMO

Os *memes* têm-se mostrado significativo tema a ser investigado em razão do potencial semântico e cultural que integram. Esse gênero textual caracteriza o dia a dia ao evidenciar proposições diversas (humor, ironia, deboche e denúncia social, por exemplo). No que tange ao ensino, esse texto híbrido pode ser trabalhado desde à leitura e a produção textual - Santos, (2015) Ferreira, (2018) aos letramentos múltiplos-Arruda, (2017); Freitas, (2018), assim como sob a perspectiva da pragmática. Este artigo objetiva apresentar o gênero textual *meme* como possibilidade metodológica para a consciência pragmática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico. A abordagem do estudo é qualitativa, de natureza exploratória. Como base teórica, amparamo-nos em Espíndola (2008), Souza Filho (2006), Araújo (2007), Lins (2008), os quais conceituam pragmática, caracterizam-na e apontam possibilidades de trabalho com a temática, e Souza (2013) e Martino (2015), que assentam as discussões sobre *meme*. Ao utilizar deste gênero textual nas aulas de língua portuguesa, o professor pode facultar ao aluno o entendimento quanto às implicaturas pragmáticas presentes nesse texto híbrido e permitir-lhe interagir crítico e socialmente com outros sujeitos em espaços não escolares.

Palavras-chave: *Memes*. Língua Portuguesa. Consciência pragmática.

INTRODUÇÃO

O conceito de pragmatismo foi introduzido por Charles Peirce no final do século XIX, no interior da Filosofia. Nesse contexto, situamos o surgimento da Pragmática em um ambiente não especificamente linguístico. A partir de então, filósofo, a princípio, e, posteriormente, filósofos da linguagem e linguistas passaram a investigar a língua em uso por considerarem a Pragmática uma “[...] ciência do uso linguístico, que estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática Linguística” (FIORIN, 2003, p. 166).

Com a publicação do Curso de Linguística Geral, Ferdinand de Saussure propôs uma distinção suficientemente clara entre o que seria o objeto da Linguística e o que não seria. Mesmo considerando a interdependência entre *langue* (língua) e *parole* (fala), os estudos dessa ciência foram dedicados essencialmente à língua, e não à fala. Desse modo, os problemas científicos que emergissem da fala não seriam objeto de estudo da Linguística.



Para o linguista suíço, a língua é social e independe dos indivíduos. Já a fala traduz um ato individual e momentâneo, logo “[...] seria ilusório reunir sob o mesmo ponto de vista a língua e a fala” (SAUSSURE, 2006, p. 28).

Ao longo do século XX, muitas foram as teorias desenvolvidas por linguistas e filósofos da linguagem sobre como a fala se configurava em uso, as quais mencionamos: os Jogos de Linguagem, de Wittgenstein; a Pragmática Universal e a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas; a Teoria dos Atos de Fala, de Austin; os Atos de Linguagem Indiretos, de Searle; as Implicaturas, de Grice; e os Pressupostos e Subentendidos, de Ducrot.

É importante salientar que mesmo com uma origem filosófica o novo olhar sobre a língua proposta pela Pragmática sobrepuja as barreiras da Filosofia, chegando à Linguística, e pode ir mais além. A possibilidade de um olhar pragmático sobre os mais diversos usos da língua como, por exemplo, o estudo dos gêneros textuais, está à disposição de todos aqueles que se dispuserem a desenvolver essa competência, tendo em vista que todos são usuários da língua.

Assim, em um contexto amplamente tecnológico no qual estamos até então é possível perceber a resistência da escola quanto ao uso de outras linguagens e formas textuais como ponto de partida para as discussões em sala de aula que não sejam os textos associados à mídia impressa e de caráter narrativo, descritivo e dissertativo. Além disso, nos cursos de formação iniciais de professores, em especial os voltados ao ensino de língua portuguesa, ainda há acentuada ênfase aos aspectos sintáticos e semânticos da língua, estando a perspectiva pragmática marginalizada, ou por opção ou por desconhecimento desses profissionais formadores.

Sendo essa a situação de muitos cursos de formação, qual é a probabilidade da consciência pragmática ser tematizada nas aulas de língua portuguesa no ensino básico? A partir dessa problemática objetivamos apresentar o gênero textual *meme* como possibilidade metodológica para a consciência pragmática nas aulas de língua portuguesa do ensino básico.

O gênero textual *meme* é um texto híbrido atrelado intrinsecamente à *internet* e representa um dos gêneros mais utilizados nas práticas de interação em rede (*web*). Ele é construído a partir de eventos que ocorrem no cotidiano sob os mais diversos temas (políticos, econômicos, culturais, educacionais, ambientais, esportivos, entre outros) e desempenha importante papel nas relações que ocorrem no ciberespaço, desde a construção de significados e compreensões diversas a discussões, por vezes, crítico-reflexivas. Ademais, é composto



pelas linguagens verbal e visual e apresenta qualificações de ordem intertextual, interdisciplinar e dinâmica.

No tocante à metodologia do presente capítulo, a abordagem é qualitativa, de natureza exploratória – pesquisa bibliográfica. Como base teórica, amparamo-nos em Espíndola (2008), Souza Filho (2006), Araújo (2007), Lins (2008), que discorrem sobre pragmática, conceitos e características, e Souza (2013) e Martino (2015), que abordam as discussões acerca do *meme*.

Quanto à estrutura, organizamo-lo em duas subseções: na primeira apresentamos a Pragmática enquanto subárea da Linguística, seguido de dois subtópicos que discutem a Teoria dos Atos de Fala e os Atos de Linguagem Indiretos, de Austin e Searle, e as Implicaturas Conversacionais, de Grice; e na segunda abordamos sobre *meme* e as possibilidades de trabalho no contexto da sala de aula do ensino básico.

PRAGMÁTICA

No século XX, a Virada Linguística foi um momento marcante para a mudança de pensamento e de conceitos nas mais diversas áreas de pesquisas. Sob a influência da Filosofia, novas concepções surgiram a partir de temas voltados à Lógica Matemática, à Semiótica, ao Estruturalismo, à Hermenêutica e à Linguística.

Essa virada foi o solo epistemológico no qual surgiu a ciência da linguística (Saussure e Hjelmslev), a lógica matemática (Frege, Russell), a solução ao problema da denotação (Wittgenstein), a hermenêutica (Gadamer, Heidegger), a semiótica (Pierce), o estruturalismo (Jakobson, Barthes). O pressuposto comum a eles, é que a linguagem (em seus aspectos sintáticos, formais, lógicos, estruturais, semânticos) permite operações como pensar, conhecer, deduzir; ou seja, as operações supostamente mentais” ou “cognoscitivas não passam de uma cortina de fumaça platônica, cartesiana. (ARAÚJO, 2007, p. 2).

A Linguística como ciência resultante dessa quebra de paradigma, se encarrega de estudar a linguagem não apenas como ferramenta para nomear as coisas ou reproduzir o pensamento. As palavras (signos) têm significados que sobrepujam as formas das letras e dos objetos que as representam, no entanto se os estudos da linguagem se limitassem apenas a isso ainda assim não seria possível entender integralmente as ideias expressas, pois os significados precisam de situações específicas para existirem e serem compreendidos. Desse modo, é em



busca de apreender melhor como emissor, receptor, contexto, mensagem e canal contribuem para a construção do significado que os estudos da Pragmática também surgem nesse cenário.

De acordo com Dascal (1982 *apud* ESPÍNDOLA, 2008, p. 11), “[...] a Pragmática tem duas origens distintas: uma inserida como subárea da Linguística e a outra, uma ciência independente da Linguística”. Esse segundo princípio foi pensado por Saussure com a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916. Dos objetivos de uma Teoria da Língua não fazia parte aprofundar estudos sobre a fala, por essa razão o linguista suíço considerou a Pragmática como uma ciência autônoma, separada da Linguística, já que a fala era objeto de estudo.

Como subárea da Linguística, a Pragmática surgiu já nos estudos de Charles Peirce, em 1878, o qual buscou organizar as características da Semiótica como ciência, considerando-a como sendo parte da Linguística, que analisa o signo, o objeto de funcionamento e analisa três partes de um todo: o próprio signo, o que ele representa e para quem ele assume essa representação (PEIRCE, 1878 *apud* ESPÍNDOLA, 2008).

Os estudos de Peirce deram origem a três vertentes da Pragmática: 1) A Pragmática Indicial; 2) A Pragmática centrada no intérprete; e 3) A Pragmática que considera o usuário como interlocutor. Na discussão proposta tomaremos por orientação a terceira vertente projetada por Peirce, na qual estão inseridas a Pragmática Conversacional, de Grice (1967 *apud* ESPÍNDOLA, 2008), e a Pragmática Ilocucional, de Austin e Searle.

Ainda que tenhamos escolhido a vertente de origem da Pragmática, defini-la é uma tarefa desafiadora. Para Levinson (2007, *apud* LINS, 2008, p. 3), “[...] uma explicação não daria conta de contemplar todas as possibilidades que a Pragmática permite”. Em sua obra, o autor apresenta pelo menos cinco definições que contemplam as principais temáticas que essa subárea da Linguística se ocupa a estudar, tais como língua e contexto, significados não capturados, usuários da língua e atos de fala. Resume, ainda, os limites da Pragmática apontados por Levinson: “[...] o limite superior da pragmática é fornecido pelas fronteiras da semântica, e o limite inferior pela sociolinguística e, também, pela psicolinguística” (LINS, 2008, p. 3).

Assim, ao considerarmos as temáticas apontadas por Levinson e os limites entre a semântica e a pragmática advindos das ideias de Peirce, apresentamos na subseção seguinte três teorias dentre as muitas que levam em consideração os mesmos pressupostos teóricos desses estudiosos: Teoria dos Atos de Fala e Implícitos linguísticos e pragmáticos – atos de linguagem indiretos – de Austin (1962) e Searle (1969; 1979 *apud* SILVA, 2008); e os



Implícitos linguísticos e pragmáticos – implicaturas conversacionais, de Grice (1967 *apud* SILVA, 2008).

TEORIA DOS ATOS DE FALA E IMPLÍCITOS LINGUÍSTICOS E PRAGMÁTICOS - ATOS DE LINGUAGEM INDIRETOS

Inicialmente, enfatizamos que as mudanças de pensamento no campo da Linguística foram significativamente influenciadas pela Filosofia e, posteriormente, pela Filosofia da Linguagem, cujos representantes mais célebres foram Frege e Wittgenstein.

A Teoria dos Atos de Fala e os Atos de Linguagem Indiretos, elaborada pelo filósofo e linguista John Langshaw Austin, e mais tarde seguida por John Searle, tiveram origem em meados dos anos 50 com as apresentações de Austin em uma série de conferências realizadas na Universidade de Harvard e a publicação póstuma dessas anotações em formato de livro, no início dos anos 60.

As discussões entre gramáticos e filósofos sobre a produção de enunciados girou em torno da função de cada frase. Para os gramáticos, essas sentenças poderiam ser declarativas, interrogativas, negativas, expressando desejo, ordem ou concessão. Já para os filósofos, elas tinham a função de descrever ou declarar fatos. Nesse contexto, percebendo não haver frases enquadradas nessas descrições, Austin (1962 *apud* ESPÍNDOLA, 2008, p. 16) apresentou uma teoria que levou em consideração as ações que as frases implicavam, em que “[...] dizer nem sempre é somente descrever e/ou declarar sobre o mundo. Dizer, em muitas situações, é fazer; é realizar uma ação ao mesmo tempo em que se diz essa ação”.

Em razão disso, o linguista em foco dividiu os enunciados em dois grandes grupos: constatativos e performativos. Os primeiros comportam todos os enunciados que se ocupam em descrever os acontecimentos, enquanto que os segundos congregam todos os enunciados que ao serem ditos realizam ao mesmo tempo uma ação, estão diretamente relacionados à *performance*, logo não são passíveis de serem avaliados como verdadeiros ou falsos, tendo valia apenas quando inseridos em dado contexto.

Diante disso, Austin (1962 *apud* SILVA, 2008) propôs critérios de adequação dos enunciados performativos, denominando-os Condições de Felicidade. Essas condições revelam se a frase é “feliz” ou adequada. Sendo assim, para que aconteçam deve haver: acordo social, em que os participantes em situações específicas são apropriados para a realização do ato; a ação deve ser realizada por todos os envolvidos de forma correta e



completa; e o comportamento dos participantes precisa ser adequado e contínuo, mesmo após o ato em si, já que um acordo foi realizado no início, isto é, preestabelecido.

Em linhas gerais, nas condições de felicidade são considerados não apenas os usuários enquanto produtores de enunciados, mas o compromisso que estabelecem uns com os outros no ato em um contexto apropriado. Já as condições de infelicidade, ou falhas, acontecem quando pelo menos uma dessas condições – acordo social, envolvimento mútuo dos integrantes e desempenho dos constituintes do contexto – é descumprida pelos participantes. Assim, na tentativa de buscar elementos gramaticais que atendessem à demanda ativa dos enunciados performativos, Austin percebeu que isso não era possível, já que nem todas as formulações em primeira pessoa, na voz ativa e no presente simples são enunciados performativos (Ex.: Eu jogo futebol; eu gosto de pizza), por exemplo.

Nesse contexto, Austin (1962 *apud* SILVA, 2008) classificou os enunciados performativos em implícitos e explícitos. Os explícitos são frases afirmativas, em primeira pessoa, na voz ativa e no presente do indicativo, e os implícitos todos os outros enunciados que não se realizam com as características dos explícitos.

Conforme Espíndola (2008, p. 22):

Os enunciados performativos implícitos podem ser realizados através de vários recursos linguístico-discursivos ou suprasegmentais: modo imperativo, advérbios, recursos suprasegmentais (tom de voz, ênfase em trechos ou palavras do enunciado), recursos não-verbais, circunstâncias dos proferimentos.

Ao propor essas definições e perceber que a dicotomia performativos-constatativos não era completamente satisfatória para conter todas as possibilidades de enunciados, Austin postulou a Teoria Geral dos Atos de Fala, partilhado em três atos: locucionário, ilocucionário e perlocucionário.

Assim, ao ser proferida a seguinte enunciação “*Dia 30 de outubro será o dia, o grande dia!*” em uma sala de aula, cujos ouvintes são conhecedores de que essa data corresponde ao prazo máximo para a entrega do trabalho final, realizamos os três atos simultaneamente: a) ao proferir todas as partes dessa frase (ato locucionário); b) ao ter a intenção de informar (ato ilocucionário); c) o efeito de ansiedade ou nervosismo que essa alocação pode suscitar nos ouvintes (ato perlocucionário).

Alguns anos mais tarde, Searle (1979 *apud* SILVA, 2008, p. 7) aprofundou os estudos dos atos de linguagem, classificando-os em:



1. representativos (mostram a crença do locutor quanto à verdade de uma proposição: afirmar, asseverar, dizer); 2. diretivos (tentam levar o alocutário a fazer algo: ordenar, pedir, mandar); 3. comissivos (comprometem o locutor com uma ação futura: prometer, garantir); 4. expressivos (expressam sentimentos: desculpar, agradecer, dar boas vindas); 5. declarativos (produzem uma situação externa nova: batizar, demitir, condenar).

Quando enunciamos, a nossa intenção pode ou não ficar clara. O grande paradoxo de organizar os atos de linguagem nesses grupos é que uma frase com características linguísticas diretivas pode ter força ilocucionária, ou seja, intenção distinta, por exemplo. É nesse sentido que Searle propôs os atos de linguagem indiretos, que segundo Espíndola (2008, p. 43) “[...] constituem outra forma de se dizer mais, ou em algumas situações uma informação totalmente diferente do que está dito na estrutura linguístico-discursiva do enunciado”.

Searle (1979 *apud* ESPÍNDOLA, 2008) baseou-se no pressuposto de cooperatividade¹, em que as partes envolvidas no diálogo estão dispostas a colaborar para que haja entendimento. Mesmo cooperando, esse filósofo norte-americano tinha dois problemas: “[...] como garantir que a intenção do falante em dizer algo mais do que está posto fosse entendida? e como ter certeza que o ouvinte vai compreender que o enunciado significa algo mais?” (SEARLE, 1979 *apud* ESPÍNDOLA, 2008, p. 44).

Para resolver esse problema, o filósofo norte-americano dividiu os atos indiretos em primário e secundário. O primeiro contém a intenção do falante, enquanto que o segundo carrega o sentido literal da sentença. Sendo assim, para que haja a compreensão o ouvinte realiza um ato secundário, isto é, compreende o sentido literal da frase, e tenta recuperar se há algo além do que foi dito, ou seja, perceber a intencionalidade do locutor.

Segundo Espíndola (2008, p. 45): “Searle aponta que os atos de linguagem diretivos e comissivos são mais suscetíveis a serem atos de linguagem indiretos, em razão de regras de polidez que permeiam os nossos atos sociais”. Portanto, uma ordem camuflada (enunciado diretivo) em alguns contextos é melhor aceita que uma ordem expressa (ato de linguagem direto).

Mesmo separando os enunciados em cinco grupos, categorizando-os em atos de linguagem diretos e indiretos, Searle ainda se deteu aos elementos sintáticos das frases. Esses elementos “[...] parecem apontar para a direção oposta à uma análise *pragmática* do uso da linguagem” (SOUZA FILHO, 2006, p. 227). Desse modo:

¹O Princípio da Cooperação, desenvolvido por Grice (1968), acontece quando “os participantes de uma interação fazem esforços cooperativos; se não inicialmente, mas no decorrer da interação esses esforços são verificados, caso contrário não há comunicação” (ESPÍNDOLA, 2008, p. 28).



É preciso, contudo, considerar a necessidade de um desenvolvimento pragmático da teoria, complementando essas análises tanto no aspecto formal quanto semântico, levando em conta, adicionalmente, os elementos que explicam os efeitos e conseqüências dos atos de fala, assim como os critérios de sucesso desses atos, o que, então, caracterizaria essa análise como genuinamente pragmática (SOUZA FILHO, 2006, p. 227).

A Teoria dos Atos de Fala, proposta a princípio por Austin e contribuições posteriores de Searle, estabeleceu novo olhar sobre os estudos linguísticos, ao considerar a linguagem comum em uso e o contexto desse uso, trazendo à luz os elementos que distinguem a Pragmática de outras áreas da Linguística, tais como quem fala, com quem se fala, para quem se fala, onde se fala, o que se fala (SILVA, 2008).

Além disso, Silva (2008, p. 3) também apontou para uma mudança na concepção de linguagem: “[...] uma concepção performativa e pragmática de uso da linguagem, rompendo, assim, com uma longa tradição de estudos linguísticos, caracterizada por uma concepção meramente descritiva da linguagem”. No subtópico seguinte, apresentamos os postulados de Grice (1967 *apud* ESPÍNDOLA, 2008) e os implícitos linguísticos e pragmáticos através dos conceitos das implicaturas conversacionais.

OS IMPLÍCITOS LINGUÍSTICOS E PRAGMÁTICOS: IMPLICATURAS CONVERSACIONAIS

Com a Virada Linguística, houve algumas mudanças quanto aos propósitos de estudo de algumas áreas da ciência, dentre elas a Pragmática. Em resposta a uma visão estruturalista e descritivista da língua, outros aspectos linguísticos passaram a ser investigados como, a exemplo, o contexto em que os enunciados aconteciam e seus usuários.

Ao estudar a língua dessa forma, conforme já apresentamos anteriormente, é possível perceber que podemos produzir enunciados com significados que sobrepujam a estrutura sintática e semântica da linguagem. A Teoria dos Atos de Fala proposta por Austin, e, as contribuições posteriores de Searle contribuíram para o surgimento de outras teorias pragmáticas, entre elas as Implicaturas Conversacionais de Grice (1967 *apud* ESPÍNDOLA, 2008)). Para esse filósofo, “[...] deve haver regra para que o falante diga mais do que está dito literalmente e para que o ouvinte capte a informação adicional que a interação veicula” (GRICE, 1967 *apud* ESPÍNDOLA, 2008, p. 27).

O Princípio da Cooperação foi pensado por Grice como o ponto de partida para que houvesse diálogo. Nesse contexto, as partes precisam estar dispostas a fazerem esforços para que haja entendimento do que está sendo dito, explícita ou implicitamente, como afirma



Espíndola (2008, p. 28): “Grice parte da hipótese de que os participantes de uma interação fazem esforços cooperativos; se não há inicialmente, mas no decorrer da interação esses esforços são verificados, caso contrário não há comunicação”.

Além desse Princípio, Grice também estabeleceu máximas para uma conversação bem-sucedida: Máxima de Quantidade, Máxima da Qualidade, Máxima da Relação e Máxima de Modo. A Máxima da Quantidade faz referência à quantidade de informação no enunciado; deve-se evitar o exagero ou a ausência. A Máxima da Qualidade pressupõe a veracidade da informação. A Máxima da Relação exige a relevância do que é dito. E, por último, a Máxima de Modo orienta a forma como essa informação deve ser dita, isto é, se de maneira clara, direta, breve e em ordem.

Portanto, para que o diálogo ocorra de maneira bem-sucedida basta que haja a cooperação dos participantes e o respeito às Máximas Conversacionais. Grice (1982 *apud* SILVA, 2008) propôs o conceito de implicatura como sendo tudo aquilo que é omitido propositadamente pelo falante e cujo objetivo é dizer algo mais. Para além dessa definição, o filósofo também dividiu as implicaturas em dois grupos: convencionais e conversacionais.

As implicaturas convencionais são os implícitos que podem ser deduzidas pelo significado convencional das palavras. Já as implicaturas conversacionais são os implícitos que não podem ser entendidos apenas pelas referências das palavras expressas. Nesse sentido, é importante salientar que Grice, apesar de ter estabelecido dois tipos de implicaturas, teve como objeto de pesquisa as implicaturas conversacionais.

Observemos o exemplo apresentado por Espíndola (2008, p. 33), em que a Máxima da Qualidade é quebrada e a resposta só não poderá ser considerada incoerente, caso o objetivo do interlocutor seja dizer algo mais.

A - Você está horrível com esse vestido!

B - Eu também amo você!

Partindo do pressuposto de que B quer dizer algo mais em resposta ao enunciado A, podemos inferir ironias, por exemplo. Para que possamos entender essa compreensão, precisamos retomar conhecimentos culturais, regras sociais de convivência preestabelecidas pelos participantes, além do Princípio da Cooperação que ambos devem ter para que a comunicação suceda. Caso B não esteja obedecendo a esse princípio, a resposta seria considerada como inadequada e B não iria querer conversar.



Posterior a apresentação das teorias pragmáticas da linguagem é possível perceber a mudança de direcionamento proposta pela Virada Linguística, que tornou possível utilizá-las como propostas pedagógicas nos espaços de formação escolar. O professor de língua portuguesa, ao ter ciência dessas teorias, pode fazer análises de gêneros orais e escritos que exijam o resgate de conhecimentos para além dos elementos sintáticos e semânticos, os implícitos. Ademais, pode utilizar de textos híbridos constituídos no ciberespaço, ambiente em que os letrados digitais, também identificados como nativos digitais, com frequência ‘navegam’. Um exemplo dessas contexturas são os *memes*, os quais, propomos como sugestão de atividade em que a Pragmática possa ser abordada nas aulas de língua materna.

O GÊNERO TEXTUAL *MEME*

Empregado pelo zoólogo Richard Dawkins no livro *O Gene Egoísta* (1976), a palavra *meme* foi empregada pelo especialista britânico como um neologismo para explicar que tal como o gene, responsável por definir o que é um ser humano (DAWKINS, 1976 *apud* MARTINO, 2015), o *meme* é uma unidade de informação cultural com capacidade de replicar informações de indivíduo para indivíduo e disseminar das ideias e notícias, e ser recriado por qualquer pessoa e a qualquer momento.

A obra tem servido como fonte básica de pesquisa e citada em algumas produções acadêmico-científicas (BARROS, 2016; ZOTELLI, 2016; ARRUDA, 2017; FERREIRA, VILLARTA-NEDES; COE, 2019; SANTOS, 2019; SILVA, 2019). No contexto discutido por Dawkins, o *meme* é estudado sob a perspectiva da zoologia, ramo da Biologia. No campo dos Estudos da Linguagem, o *meme* passou a ser estudado com a popularização da rede social *online Facebook*, em 2010.

O gênero textual *meme* apresenta base relativamente estável, com estrutura composicional, conteúdo temático e estilo – intencionalidades de quem o (re) produz – e está intrinsecamente atrelado à *internet*. Esse texto híbrido, ou texto multissemiótico (ROJO, 2012) é composto pelas linguagens verbal e visual (Figura 1), o que suscita dos sujeitos entender, primeiramente, como essas linguagens se intercomunicam para produzir significados e, posterior a isso, considerar o contexto, a mensagem, o canal, os interlocutores e os propósitos comunicativos, ou seja, implica um envolvimento dinâmico e inteligente em função da natureza interativa e intertextual que o constitui (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE 2019).



Figura 1 - Meme construído a partir das linguagens visual e verbal.



Fonte: LUMA, (2015).

Esse gênero é construído a partir de eventos que acontecem no nosso dia a dia sob os mais diversos temas (política, economia, educação, esporte, cultura, exemplo), o que caracteriza o caráter intertextual e interdisciplinar que esse texto híbrido representa e o fomento à discussão e à construção do conhecimento dialogada entre os sujeitos, ressignificando o pensar crítico e reflexivo destes e ampliando as possibilidades de saber para atuarem e participarem das práticas sociais letradas em eventos de letramento específicos.

Geralmente, o *meme* se refere a comentários, postagens de fotos, vídeos e paródias, alcançando significativo número de pessoas rapidamente, trazendo humor, crítica e reflexões sob variadas temáticas (SILVA, 2019).

No que diz respeito ao caráter interdisciplinar, elucidamos: a interdisciplinaridade é uma abordagem metodológica compreendida em um conjunto de disciplinas interligadas e com relações definidas que mutuamente cooperam sob dado objeto de estudo de forma integral. Nas proposições deste capítulo, o gênero textual *meme* está vinculado à linguagem, com destaque para a pragmática, e à *internet*.

A principal característica do *meme*, conforme já mencionamos, é ser recriado por qualquer um e a qualquer momento. Recriado, esse texto híbrido será replicado e disseminará ideias e informações, vinculando-se às formações discursivas propagadas pelas redes sociais *on-line*, como a exemplo o *Facebook* e *Instagram*, ganhará popularidade e garantirá sua autenticidade por meio da familiaridade (MORAES; MENDES; LUCARRELLI, 2011 *apud* SILVA, 2019) entre os sujeitos, isto é, da partilha de pensamentos e aproximação com base em interesses comuns apresentados por estes.



Para que um *meme* seja compreendido é preciso que o leitor esteja inserido dentro de um contexto específico, isto é, dentro de um ambiente cultural onde esse gênero textual foi disseminado (MARTINS, 2015), de maneira que possa entender a textualidade (re) produzida, do contrário sua funcionalidade tornar-se-á sem efeito e não haverá, além da compreensão, a interação entre os envolvidos.

O gênero textual *meme* requer dos sujeitos leitura competente, de maneira que entendam sua estrutura composicional, o tema abordado, o contexto de sua produção, a finalidade pela qual a armação textual ocorreu e as múltiplas produções de significados que traduz no universo da cibercultura e para os diferentes públicos; desempenha importante papel nas relações sociais que ocorrem na *internet*, por revelar formas de interação e construção de significados e por representarem ideologias de personagens do mundo real, suscitando diversas discussões e debates, por vezes crítico-reflexivos (SOUZA, 2013).

Por conseguinte, utilizar do *meme* como possibilidade metodológica para as aulas de língua materna do ensino básico pode fomentar o trabalho desse texto multissemiótico nas práticas de leitura de Língua Portuguesa, enseja a produção de significados a partir dos diferentes temas que esse gênero textual pode compor a compreensão do aluno quanto ao funcionamento das diferentes linguagens e de como estas combinam hibridamente para significar compreensão (BRASIL, 2017), assim como para o desenvolvimento dos multiletramentos, letramentos múltiplos e a consciência pragmática.

Como podemos perceber as possibilidades de trabalho com o gênero textual *meme* não se esgotam, mesmo esse texto híbrido sendo considerado como não escolar e, por vezes, criticado como inadequado às proposições do currículo. Entretanto, acreditamos que nada impossibilita o seu uso nas atividades que podem ocorrer nas aulas de língua materna, pelo contrário, valoriza as práticas de multiletramentos no contexto da escola, oportuniza ao aluno perceber a estrutura do *meme* e suas formas de construção e essa contextura multissemiótica faz parte do contexto cultural do estudante para além dos muros da escola, o que pode oportunizar, no nosso entendimento, a percepção crítica e o desenvolvimento da aprendizagem de forma dinâmica e interativa. Ademais, quando abordado sob o enfoque da pragmática pode motivar o educando a clarificar a consciência pragmática quanto aos trabalhos propostos no contexto escolar e a diferenciar semântica de pragmática, entendidas como equivalentes.



CONCLUSÕES

No presente trabalho objetivamos apresentar o gênero textual *meme* como possibilidade metodológica para a consciência pragmática. Primeiramente, discorreremos sobre as origens da Pragmática enquanto área de análise dentro da Linguística, apresentando os conceitos gerais e alguns desdobramentos advindos do pensamento inicial de Pierce. As três teorias apresentadas neste artigo foram: a Teoria dos Atos de Fala e os Atos de Linguagem Indiretos, de Austin (1962) e Searle (1969; 1979), respectivamente, e as Implicaturas Conversacionais de Grice (1967).

Por muitas vezes confundida com a semântica, a pragmática não recebe o espaço devido no cotidiano de sala de aula. Assim, a grande ênfase dada aos elementos sintáticos da língua obscurece a importância de ensinar sobre o papel dos usuários (falante/ouvinte - escritor/leitor) e o contexto de uso da língua. Portanto, ainda que as teorias pragmáticas tenham sido inicialmente direcionadas aos estudos da fala é possível adaptá-las à língua escrita.

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa pode, e deve incorporar os conteúdos programáticos da disciplina à produção do *meme* com o propósito de aplicar às noções sintáticas e/ou semânticas a consciência pragmática da teoria dos Atos de Fala como, por exemplo, observando o cumprimento das condições de felicidade e se existem falhas ou abusos na comunicação, conforme proposto por Austin.

Quanto ao gênero textual *meme*, cumpre papel social, mesmo que inicialmente as intenções dos indivíduos sejam para a postagem em redes sociais *on-line* com a finalidade de causar humor e compartilhamentos em outros canais interativos. De igual modo, ele pode ser utilizado em sala de aula como ferramenta pedagógica, sendo possível fazer uma análise pragmática, considerando-se as Máximas de Qualidade, Quantidade, Modo e Relação, de Grice.

A partir da Teoria dos Atos de Fala podemos analisar qual a intenção do emissor através da publicação desse gênero textual e os efeitos fomentados nos leitores pelos comentários registrados nessas redes sociais. Além disso, é possível, ainda, explorar os atos de linguagem indiretos comparando o sentido literal dos enunciados (ato secundário) com o (s) propósito (s) do locutor (ato primário) de *memes* postados nessas redes ou produzidos em sala de aula.

Ratificamos que a proposta deste artigo foi apresentar o *meme* como sugestão no ensino de Língua Portuguesa a partir de uma abordagem pragmática. Desse modo, trazer a



Pragmática para a sala de aula é uma possibilidade real através de outros gêneros textuais que demandam o resgate de informações inerentes aos usuários da língua, a situação do uso e o contexto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 5, n. 8, março de 2007. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_por_uma_concepcao_semantico_pragmatica_da_linguagem.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

ARRUDA, Raphael Barbosa Lima. **Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa**. Orientadora: Antônia Dilamar Araújo. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press. 1962.

BARROS, Ana Carolina Almeida de. **A compreensão dos memes através de comentários no Facebook**. Orientadora: Karina Falcone de Azevedo. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras, Recife, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. Educação é a Base. Ministério da Educação - Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf%3E. Acesso em: 23 jun. 2018.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. Pragmática da Língua Portuguesa. **Biblioteca Virtual da UFPB**. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pragmatica_1360183162.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan/abr 2019. Disponível em: <https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936/28110>. Acesso em: 16 mar. 2019.



FERREIRA, Silvia Goulart. **A compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por tecnologias digitais.** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREITAS, Idjane Mendes de. **A leitura de memes em tecnologias digitais.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

LINS, Maria da Penha Pereira. A Pragmática e a análise de textos. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 2, n.2, p. 01-21, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5214/3898>>. Acesso em: 05 set. 2008.

LUMA. [Já viu a nota do enem senhora?]. 1 imagem. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2016/01/notas-do-enem-2015-vao-ser-divulgadas-pelo-inep-nesta-sexta.html>. Acesso em: 09 out. 2020.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Memes e virais, replicações e cultura. In: MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes.** 2ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 12-31.

SANTOS, Anselma Morais. **O estudo de memes no ensino de língua.** 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015.

SANTOS, Debora Sandyla Araújo. Os *memes* como auxílio na leitura multimodal crítica: um relato de experiência docente na sala de aula de Língua Espanhola. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 16-32, jan/abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36424/28090>. Acesso em 16 mar. 2019.

SANTOS, Lilian Mara Dal Cin dos. **Memes: construção de sentidos e efeitos de humor.** 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.



SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Ariana da Rosa. Ensino de Gramática: análise das relações lógico-semânticas na conjunção em *memes*. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 88-113, jan/abr 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36434/28109>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SILVA, Gustavo Adolfo da. Filologia. **Teoria dos atos de fala**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p.217-230, set. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101/3277>. Acesso em: 25 out. 2018.

SOUZA, Carlos Fabiano de. *Memes* em aulas de português no ensino médio: Linguagem, produção e replicação na cibercultura. **Revista Philologus**, Ano 20, N.º 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFeFiL, set/dez 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/15258203/Memes_em_aulas_de_portugu%C3%AAs_no_ensino_m%C3%A9dio_linguagem_produ%C3%A7%C3%A3o_e_replica%C3%A7%C3%A3o_na_cibercultura. Acesso em: 26 nov. 2016.

ZOTELLI, Mariella Batarra Mian. **Memes e propriedade intelectual: Uma complexa relação na era da internet**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.



CAPÍTULO II

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM GÊNEROS JORNALÍSTICOS E MIDIÁTICOS

Francisco Leandro de Paula, Mestre em Letras (UERN)

Ciro Oliveira Ferreira, Mestre em Letras (UERN)

Janne Kleia da Silva, Mestre em Ambiente, tecnologia e sociedade (UFERSA)

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa como forma de engajar e motivar os alunos para uma aprendizagem significativa, possibilitando sua utilização em aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática a fim de utilizarmos os estudos mais recentes para formularmos uma compreensão do fenômeno da gamificação, apoiando-nos nas teorias de Kapp (2014) e Alves (2014). Primeiramente, estabelecemos uma relação sócio-histórica entre a sociedade e os jogos e a gamificação. Definimos, ainda, um conceito sobre a temática e destacamos os elementos que estão presentes nos jogos, tais como: competição, pontuação, recompensas, níveis, avatares, placares, entre outros, os quais podem ser utilizados em qualquer estratégia que se pretenda gamificar a fim de que consigamos o engajamento das pessoas no alcance de um determinado objetivo. Vimos também a importância e os aspectos pertinentes ao design instrucional como fator determinante para o sucesso de uma estratégia planejada. Vistas questões teóricas, estabelecemos as estratégias pertinentes para o uso da gamificação e elaboramos um produto gamificado de desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino de língua portuguesa, a fim de ser aplicado em um turmado ensino fundamental da rede municipal de Jaguaruana/CE. Para viabilizarmos a aplicação da estratégia, utilizamos recursos tais como *webquests*, *google docs*, enfim, gêneros multimodais para que pudéssemos adequá-los a alguns elementos que estão presentes nos jogos. Para viabilizar nossa análise sobre o impacto no produto junto aos alunos, realizamos a aplicação de questionários, um antes e outro pós, a intervenção realizada, possibilitando comprovar a eficácia da estratégia proposta a partir da manifestação dos estudantes sobre o que foi indagado. Por fim, apresentamos um relato sobre a aplicação do produto, a partir do qual realizamos as observações pertinentes para uma análise detalhada.

Palavras-chave: Gamificação. Aprendizagem baseada em jogos. Engajamento e motivação. Ensino de língua portuguesa. Gêneros jornalísticos e midiáticos.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por profundas transformações nos últimos anos, principalmente, após a obrigatoriedade da educação básica, essa última. Dessa forma, o acesso à educação básica tornou-se obrigatório, fazendo com que todos os alunos em idade



escolar, passassem a frequentar a escola. Com uma quantidade maior de alunos nas salas de aulas de nossas escolas, inúmeros desafios surgiram, entre eles a permanência e conseqüente conclusão das etapas de ensino, por parte do maior número de alunos possível. Além de uma preocupação quantitativa, os sistemas de ensino e educadores, em geral, passaram a preocupar-se ainda mais com a questão qualitativa do processo educativo.

Nesse contexto, inúmeros são os fatores que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, entre eles: a falta de estrutura física adequada de muitas escolas, a falta de qualificação dos educadores para lidarem com problemas de aprendizagens apresentados pelos alunos, a parceria ainda muito tímida entre a família e a escola, conseqüentemente a comunidade escolar como um todo, a desmotivação dos estudantes frente aos métodos de ensino tradicionais e muitas vezes cansativos e à falta de percepção de aplicabilidade prática dos conteúdos vistos, entre outros.

Ao analisarmos dados relacionados a avaliações de aprendizagem em larga escala e compararmos com as falas dos professores e gestores de todo país, isso leva-nos à reflexão sobre o impacto da motivação do aluno no alcance de uma educação que se mostre de qualidade e eficaz. Nessa perspectiva, Bzuneck (2009, p. 13) afirma que

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última estância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. Considere-se ainda que o próprio desenvolvimento do potencial de cada um depende consideravelmente das aprendizagens escolares.

Nesse contexto, surge a possibilidade de utilização da gamificação, fenômeno emergente, segundo Fardo (2013), para contribuir com a perspectiva de mudança do cenário de apatia e desinteresse apresentados pelos alunos frente a aulas tradicionais e pouco atrativas, muitas vezes sem relação alguma com o cotidiano dos mesmos. A gamificação apresenta como proposta a utilização de “elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens”, de acordo com Kapp *apud* Fardo (2013, p. 1).

A estratégia pode ser eficaz para um maior engajamento e participação dos educandos nas aulas de Língua Portuguesa, mas para isso é importante compreendermos quais são os impactos de sua utilização, se realmente os resultados esperados podem realmente ser



alcançados, como pode ser aplicada de forma satisfatória, se existem e quais seriam os aspectos negativos no seu uso, qual o alcance da proposta com relação à totalidade dos alunos e qual a compreensão e utilização feita pelos professores sobre o assunto.

Portanto, o objetivo principal de nossa pesquisa foi analisar os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa como forma de engajar e motivar os alunos para uma aprendizagem significativa, possibilitando sua utilização de forma constante e satisfatória em aulas de Língua Portuguesa.

Para que isso fosse possível, tivemos que compreender algumas nuances sobre a temática, de forma que pudéssemos elaborar a proposta de atividade gamificada. Portanto, foi pertinente que entendêssemos sobre o processo de gamificação, assim como identificássemos os elementos necessários para sua utilização. Para percebermos os impactos da metodologia, foi necessário, ainda, identificarmos as experiências de professores e alunos com jogos, assim como os fatores que contribuem para sua efetivação nas aulas de língua portuguesa.

Outro fator predominante na pesquisa diz respeito a nossa pretensão de propor estratégias para utilização da gamificação em aulas de português. Por isso, um dos objetivos foi observar quais estratégias poderiam ser propostas no trabalho com leitura e produção de gêneros textuais, orais, digitais e multimodais.

Assim, nosso estudo apresenta uma proposta de gamificação associada ao ensino de Língua Portuguesa, apresentando bases teóricas e a aplicabilidade dos conceitos aplicados junto a alunos do ensino fundamental do município de Jaguaruana. Abordamos ainda os fatores potenciais e dificuldades encontradas na aplicação de tais estratégias de aprendizagem.

TEMÁTICA CENTRAL DISCUTIDA

Assim, apresentamos uma abordagem teórica sobre o fenômeno da gamificação, evidenciando aspectos sócio-históricos sobre a temática, assim como conceitos e características. Abordamos ainda sua utilização na Educação, aplicada à sala de aula, como forma de engajamento dos alunos a fim de tornar o processo de aprendizagem mais satisfatório.

Não podemos falar de gamificação sem citarmos os jogos. Realizando um estudo etimológico da expressão jogo, podemos ver que ela é originária do latim: *iocus*, *iocare* e significa brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, ou até mesmo uma série de coisas que formam uma coleção. Dessa afirmativa, podemos inferir que seja algo



agradável, devido ao termo “divertimento” e que sua existência remete a tempos remotos, já que era uma palavra utilizada no latim, língua considerada morta, por alguns linguistas.

Para Huizinga (2012, p. 03), “o jogo é o fato mais antigo da cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Portanto, mesmo antes da humanidade, os animais irracionais já brincavam, não sendo uma ideia criada pelo ser humano.

O autor expõe seis características pertencentes aos jogos em geral: 1 – seria uma atividade livre conscientemente oposta à ideia de seriedade, ou seja, relacionada à diversão; 2 – externa à vida cotidiana, “real”; 3 - sem fins lucrativos; 4 - delimitada por um espaço e tempo determinado; 5 - possui regras e ordem; 6 – agrega grupos e classes sociais a partir de interesses afins, fortalecendo segregações.

Juul (2003) a partir das definições mais relevantes sobre jogos, reunindo os conceitos de Huizinga, Caillois, Bernard Suits, David Kelley, Avedon & Sutton-Smith, Chris Crawford e de Salen & Zimmerman: resalta 10 (dez) características presentes nas mesmas: regras; resultados; objetivos; interação; a relação entre regras, objetivo e o mundo; separação entre a vida real e fictícia; não associação ao trabalho; meios menos eficientes; agrupamento social; e, ficção. Logo após, ele consegue agrupar alguns conceitos e reduz a definição em 06 (seis) características: 1) regras; 2) resultado variável e quantificável; 3) valorização do resultado; 4) esforço do jogador; 5) vínculo do jogador ao resultado; e, 6) consequências negociáveis.

Como vimos, os jogos sempre fizeram parte da cultura, sendo sua ocorrência, anterior a ela. É bastante perceptível a atração dos seres humanos por jogos, e por isso, estudos têm sido realizados no sentido de identificar as características inerentes a eles, que podem ser utilizadas em outras áreas. Daí surge a ideia da gamificação.

O termo ainda é pouco conhecido, mas a ideia de gamificação já é antiga e apresenta o objetivo de utilizar características e estratégias dos games, a fim de alcançar objetivos específicos de forma divertida, proporcionando um engajamento por parte dos indivíduos.

Portanto, a gamificação é o uso de elementos dos games, jogos, a fim de atingir determinados objetivos, sendo que através dos quais, “jogamos” por algo além de simplesmente nos divertirmos. Nesse momento, cabe uma ressalva, pelo fato de o nome gamificação ser uma espécie de derivação da palavra game, muitos tendem e tenderão a associarem o conceito ao uso de jogos para o alcance de determinados objetivos, o que seria uma abordagem equivocada.



Para compreensão e utilização da gamificação é necessário identificarmos o que existem nos jogos que os tornam atrativos, engajadores e motivadores. Que padrões são recorrentes nos jogos? Que elementos são combinados para formar um game? São esses elementos que podem ser utilizados para elaborar uma proposta de atividade gamificada.

Para Werbach *apud* Alves (2014), “Elementos são padrões regulares que podem ser combinados de diferentes maneiras para que você construa um jogo”, ou seja, existem características que são comuns aos jogos, variando sua combinação entre cada um, existindo tanto elementos repetidos, como outros que são originados de games sociais ou on-line.

Alves (2014) afirma que os modelos existentes sobre gamificação se apoiam em três aspectos: mecânica, dinâmica e a estética dos jogos, sendo a sua relação essencial para o sucesso da proposta.

Para a autora, a dinâmica é formada por elementos constituintes dos padrões de coerência e regulares à experiência de quem está jogando, de quem queremos envolver. Falamos aqui não de experiências anteriores, ou vividas pelas pessoas, e sim, as que pretendemos proporcionar através dos elementos dos jogos. Entre os elementos da dinâmica a autora destaca: contrições, emoções, narrativa, progressão e o relacionamento.

Os próximos elementos, explicitados por Alves (2014, p. 44), são os responsáveis pela mecânica dos jogos, “podem ser considerados ‘os verbos’ pois são eles que promovem a ação, que movimentam as coisas adiante”, ou seja, são mecanismos utilizados para proporcionar a continuidade do game. A autora ressalta que esses mecanismos são inúmeros e destaca alguns que podemos utilizar, os mais comuns: desafios, sorte, cooperação e competição, feedback, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e estados de vitória.

Não desmerecendo os demais aspectos, mas a compreensão dos elementos que configuram a mecânica do jogo é a principal responsável por tornar uma proposta de gamificação engajadora, motivadora, enfim, eficaz. São os elementos de movimentação, os que atraem o participante para o universo construído de competição/colaboração, despertando os diversos sentimentos nos que se propõem a alcançarem os objetivos.

Na base do processo, estariam os componentes, formas específicas de como configuram-se a dinâmica e mecânica do jogo, ou seja, como realizam-se no jogo propriamente dito. Os elementos ressaltados são: realizações, avatares, *badges*, “*boss fights*”, coleções, combate, desbloqueio de conteúdo, doar, placar, níveis, pontos, investigação ou exploração, gráfico social, e bens virtuais.

Para Alves (2014), os elementos que compõem os componentes destacados na pirâmide proposta por Werbach dizem respeito à prática do que está sendo direcionado pela



dinâmica e mecânica do sistema do jogo. Resumindo, a autora afirma que “a dinâmica é responsável pelo direcionamento, pela estrutura do sistema gamificado, já a mecânica diz respeito aos mecanismos que serão utilizados e para os quais os componentes serão fundamentais”.

É importante salientar a contribuição de fatores emocionais e ambientais como contribuintes de um processo de aprendizagem, podendo os games funcionarem como motivadores desse processo de aprendizagem. Alves (2014, p. 54) atenta para questão da motivação com o seguinte questionamento:

[...] você se lembra de alguma situação na qual aprendeu algo muito rapidamente como resultado de seu interesse pelo assunto em questão. Também não tenho a menor dúvida de que você se recorda ainda mais de algum momento da vida em que, apesar da necessidade de aprender algo, isso lhe custou muito principalmente se você não conseguia ver a relevância que isso poderia ter em sua vida.”

Nesse trecho, a autora alerta para questão da motivação que tanto influencia no processo de aprendizagem, pois tendemos a aprender, mais rápido e fácil, algo que faz parte de nossos conhecimentos prévios, experiências, e que, de alguma forma, nos interessa.

Segundo a etimologia da palavra, motivação vem do verbo latino *movere* e substantivo *motivum*, que hoje equivalem ao termo semanticamente compreendido por motivo, ou seja, aquilo que move a pessoa a desenvolver uma ação. Essa motivação, segundo Bzuneck (2009), “tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores, ora como processo” (p. 9) e que a dinâmica dos mesmos leva a escolhas que direcionam comportamentos ao alcance de determinados objetivos.

Segundo o autor, todos nós dispomos de recursos pessoais que podem ser direcionados para o desenvolvimento de determinada atividade. No entanto, será a motivação, a responsável pela continuidade ou não da atuação desses recursos para o alcance do objetivo. Fica claro, aqui, o envolvimento pessoal do aluno, como fator preponderante para classificação da motivação (intrínseca ou extrínseca), sendo ela positiva de acordo com a qualidade do envolvimento do indivíduo, ou seja, quanto mais ele emprega recursos de forma qualitativa, mais ele está motivado.

Refletindo sobre aspectos relacionados à aprendizagem e motivação que nos auxiliam na compreensão e elaboração de propostas de aprendizagem. Dentre essas propostas, temos a gamificação que “em sua essência, no campo da aprendizagem é uma ferramenta a mais que você deve levar em sua caixa e não a única, nem tampouco substitui as demais” (ALVES, 2014). Assim, ela vem sendo utilizada na educação como uma ferramenta de design



instrucional, ou seja, soluções de aprendizagem, sendo que existem diversos modelos, e quase todos baseados no clássico ADDIE².

Alves (2014) revela sua preferência pela utilização de diversos modelos que funcionariam como um *checklist* dos aspectos essenciais para elaboração de uma solução de aprendizagem. Um modelo a ser considerado é o do norte americano Keller (2000), que é baseado em 4 fatores: atenção, relevância, confiança e satisfação. Outro modelo apresentado pela autora é a teoria de Malone (1981) sobre a motivação intrinsecamente motivadora a qual aborda o poder de motivação e diversão dos games. Para ele

Uma atividade é dita ser motivada intrinsecamente, se as pessoas se empenham nela ‘para o seu próprio bem’, se eles não exercerem a atividade, a fim de receber alguma recompensa externa, como dinheiro ou status. Vou usar as palavras "diversão", "interessante", "cativante", "atraente" e "intrinsecamente motivador", todos mais ou menos indistintamente, para descrever tais atividades ... (MALONE, 1981, p. 335).³

Para Malone (1981), existem três elementos que podem tornar qualquer ambiente em intrinsecamente motivador: o desafio, a fantasia e a curiosidade. Outro modelo utilizado em soluções de aprendizagem é o da teoria do condicionamento operante, baseada nos estudos behavioristas e de Skinner. Em relação a essa teoria, ressaltamos o desenvolvimento da motivação, alcançada através do engajamento do aluno a uma determinada atividade.

Após algumas considerações acerca da gamificação aplicada à educação, é pertinente que percebamos que a dinâmica do uso de jogos possui finalidade educativa, aprendizagem baseada em jogos. Brougère (2002) nos adverte: “Não nos enganemos: não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores”, ou seja, será a finalidade, o objetivo para o qual o jogo é definido e elaborado que configura se sua função é educativa ou não.

É através do caráter informal educativo que o jogo assume uma função de colaborador da aprendizagem, pois a finalidade do jogador, muitas vezes, é a sensação proporcionada, seja prazer, curiosidade, expectativa, mas que não impede a possibilidade de aprendizagem através de novas experiências percebidas. A escolha ou adaptação de um jogo com objetivos educativos deve levar em consideração o perfil dos jogadores (temperamentos), os estilos de aprendizagem e os tipos de jogadores, como propõe a autora.

²ADDIE – *Analysis* (Análise), *design* (desenho), *development* (desenvolvimento), *implementation* (implementação) e *evaluation* (avaliação). Método de design instrucional.

³*An activity is said to be intrinsically motivated if people engage in it "for its own sake," if they do not engage in the activity in order to receive some external reward such as money or status. I will use the words "fun," "interesting," "captivating," "appealing," and "intrinsically motivating," all more or less interchangeably, to describe such activities.* (Tradução nossa)

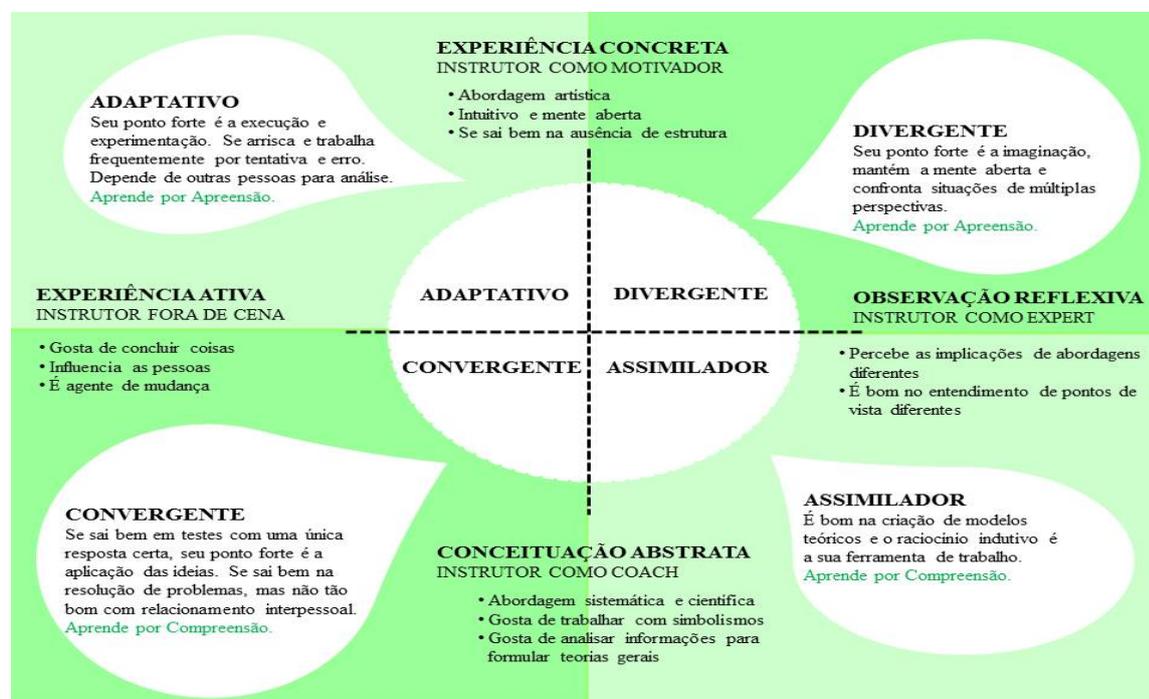


Em relação aos estilos de aprendizagem, a autora aponta que “as pesquisas em educação têm demonstrado, ao longo do tempo, que pessoas diferentes possuem formas e ritmos diferentes de aprendizado. Essas formas particulares de perceber e processar novas informações são conhecidas como estilos de aprendizagem”, (ALVES, 2014, p.78) portanto trata-se do modo como cada indivíduo responde às situações de aprendizagem.

De acordo com Chapman (2005), o pesquisador David Kolb desenvolveu, em 1984, uma teoria sobre os estilos individuais de aprendizagem das pessoas, dividindo-os em quatro estágios distintos: o da experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e a experimentação ativa. Cada uma delas estando relacionada a uma ação diferente diante do “novo”: sentir, observar, pensar e fazer, respectivamente.

Segundo o autor, a combinação de dois estilos preferidos dentre os quatro estágios representará um tipo de estilo de aprendizagem, os quais Kolb (1984) *apud* Chapman (2005) denominaram de: divergente (divergência), assimilador (assimilação), convergente (convergência) e adaptativo (acomodação). Alves (2014) utiliza a tabela abaixo para representar os estilos de aprendizagem de David Kolb:

Figura 2: Estilos de Aprendizagem de David Kolb



Fonte: Reproduzida pelo pesquisador a partir de ALVES (2014, p. 79).



De acordo com a tabela de Alves (2014) e Chapman (2005), a partir dos estudos de Kolb, cada um dos estilos de aprendizagem apresenta características diferentes. Já segundo Alves (2014), outros estudos sobre os estilos de aprendizagem foram produzidos, especialmente no campo da Programação Neurolingística (PNL), que definiram três estilos, divididos em categorias: Visual, Auditivo e Cinestésico.

Dessa forma, percebemos que as pessoas possuem formas diferentes de aprender, estilos diferentes de aprendizagem, devendo o professor levar em consideração cada um dos estilos de seus alunos a fim de elaborar uma estratégia de aprendizagem gamificada que seja eficaz. Vale ressaltar, o lembrete de Alves (2014, p. 80) sobre esses estilos:

[...] estilo de aprendizagem não é o mesmo que inteligência. A forma como alguém prefere aprender não diz respeito ao quão inteligente esta pessoa é. Há apenas um estilo preferencial para receber informação. O estilo preferencial de aprendizagem determina como a pessoa assimila, entende, retém, recupera e reproduz uma informação, por isso é tão importante para o design de soluções de aprendizagens gamificadas.

A fim de utilizarmos a gamificação na educação de forma eficaz, cabe ainda uma reflexão sobre os tipos de jogadores existentes, uma vez que utilizaremos estratégias de jogos para engajarmos os alunos em nossas aulas. Assim, cabe observar o comportamento dos jogadores durante sua atividade, ou seja, observando o que gostam de fazer.

De acordo com Alves (2014), o pesquisador Richard Allan Bartle, em 1996, dividiu em quatro os tipos de jogadores, levando em consideração suas características, preferências de interação e comportamento. Dessa forma, os estilos de jogadores foram classificados assim: predadores ou assassinos; conquistadores ou realizadores; comunicadores ou socializadores e exploradores, cada um com características próprias. Assim, para elaborarmos uma proposta de gamificação eficaz, faz-se necessário que pensemos no público-alvo da intervenção, do que gostam, que ação queremos que eles executem conforme seus anseios, objetivos e expectativas.

A autora apresenta ainda uma metodologia de design instrucional, desenvolvida pela SG Soluções e Gestão Empresarial, a qual apresenta as seguintes etapas a serem seguidas na elaboração de uma proposta gamificada, as quais podem ser adaptadas para utilização em um ambiente escolar:

1) definição dos objetivos, resultados que se quer alcançar, assim, devendo levar em consideração os recursos disponíveis, o público-alvo e seu perfil de aprendizagem a fim de escolher as estratégias adequadas de aprendizagem.



2) arquitetura da solução de aprendizagem, deve-se pensar na criação da experiência a ser utilizada, todos os detalhes, o planejamento desde a divulgação até a concretização da estratégia. Leva-se em consideração, os conhecimentos necessários para que o objetivo seja alcançado, de forma engajada, divertida e eficaz.

3) aprendizado adquirido, é o momento do contato entre a estratégia e os alunos, ou seja, a forma como isso ocorrerá, podendo ser presencial ou à distância.

4) transferência dos conhecimentos teóricos para prática, para que essa etapa seja concluída com êxito é necessário que estratégias e instrumentos utilizados possam assegurá-la.

5) assegurar a ocorrência da prática, com todo suporte necessário para que a mesma ocorra, por isso a viabilidade da ação deve ser verificada durante a arquitetura.

6) análise dos impactos da ação sobre o público-alvo, corrigir eventuais imperfeições, registrar os resultados e verificar o alcance dos objetivos. É a etapa de avaliação, não somente da aprendizagem dos alunos, mas de todo processo desenvolvido.

Dentre essas etapas citadas, a considerada primordial é a de planejamento e elaboração da solução de aprendizagem gamificada, a arquitetura do processo. Para isso, a autora propõe sete passos a serem seguidos de um roteiro de elaboração:

- 1) conheça os objetivos de aprendizagem;
- 2) defina comportamentos e tarefas que serão alvo desta solução;
- 3) conheça os seus jogadores;
- 4) reconheça o tipo de conhecimento que precisará ser ensinado;
- 5) assegure a presença da diversão;
- 6) utilize ferramentas apropriadas;
- 7) faça protótipos.

Vale ressaltar que as etapas e passos descritos aqui não devem ser vistos como dogmas a serem seguidos, e sim, sugestões norteadoras na elaboração de soluções de aprendizagem gamificadas que possam ser eficazes no alcance dos objetivos de aprendizagem.

METODOLOGIA

Inicialmente, apresentamos o contexto de aplicação de nossa pesquisa. Ela fundamenta-se nos estudos sobre gamificação e, como vimos, anteriormente, os estudos sobre o tema ainda são muito escassos, principalmente quando nos referimos a publicações no



Brasil. Portanto, inicialmente, classificaremos o tipo de pesquisa realizada para uma melhor compreensão, baseado nos estudos de Polak *et al* (2011).

Optamos por uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem predominantemente qualitativa, com apresentação de alguns dados quantitativos, possuindo ainda um caráter descritivo, e utilizando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. A pesquisa é aplicada, pois houve a produção de um produto, o qual foi submetido a um trabalho pedagógico com uma turma de alunos do ensino fundamental, a fim de percebermos sua eficácia. Ela é predominantemente qualitativa, porque optamos por um tratamento interpretativo, de compreensão e descrição dos fenômenos estudados, tendo, ainda, uma pequena análise quantitativa de dados obtidos.

Como já relatado, ela possui um objetivo descritivo por explicitar as características da gamificação, a fim de que estudiosos possam ter acesso à pesquisa realizada e subsidiar novas experiências com a temática. Por fim, utiliza, como procedimento, a pesquisa bibliográfica, pois realizamos a busca pelos estudos mais recentes e relevantes sobre a temática, visando uma melhor compreensão do fenômeno, a fim de que pudéssemos propor um produto fiel às características da gamificação.

Portanto, a pesquisa bibliográfica foi composta por estudos de pesquisadores norte-americanos e brasileiros, levando em consideração as pesquisas mais recentes e relevantes na área. Assim, fizemos a coleta de um material considerável sobre o tema, para, em seguida, procedermos com a leitura, análise e definição do material a ser utilizado e que compôs toda revisão literária. Além de livros e outras publicações, realizamos a leitura de outros diversos materiais, desde entrevistas, reportagens e vídeos sobre o assunto.

Procedemos ainda com a pesquisa de suporte teórico e empírico para fundamentarmos nossa metodologia, assim, como também, para elaboração, aplicação e relato do produto final, apresentado como proposta de intervenção diante do problema diagnosticado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo o processo das etapas de pesquisa, assim como da aplicação da intervenção junto ao público-alvo de nossa pesquisa, fomos analisando e relacionando alguns aspectos, a fim de estabelecermos nossas conclusões sobre a eficácia de nossa proposta.

Após a definição de nosso objeto de estudo, a gamificação nas aulas de língua portuguesa, iniciamos a leitura e seleção de textos, livros, dissertações, monografia, artigos, reportagens em sites, enfim, fontes de pesquisa que pudessem subsidiar nossa compreensão

sobre a temática e fundamentar a elaboração de uma proposta de intervenção, junto ao problema, que pudesse ser eficaz.

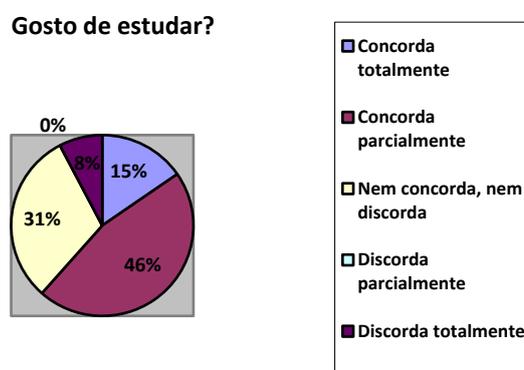
Após a revisão de literatura, esboçamos a proposta de intervenção, planejando cada etapa, metodologia a ser contemplada, os recursos disponibilizados, o design do jogo, para o alcance dos objetivos, considerando o público-alvo. Após o esboço, buscamos o auxílio de um professor de Língua Portuguesa, do município de Jaguaruana, que estivesse atuando na disciplina, no ensino fundamental da rede municipal, para que o mesmo pudesse disponibilizar algumas de suas aulas para aplicarmos o produto de intervenção idealizado sobre a temática.

Encontrado o professor, explicamos o objetivo da aplicação da proposta gamificada, e solicitamos que o mesmo pudesse responder um questionário online com oito questões acerca de sua formação e experiência profissional, assim como sua experiência e uso de jogos em suas aulas de língua portuguesa, a fim de traçarmos um perfil e conhecê-lo melhor.

Finalizado esse momento com o professor, retomamos o esboço que havia sido elaborado e colocamos em prática a elaboração a atividade gamificada, criando uma *webquest* para atender nossos objetivos. Em nosso primeiro encontro, nos apresentamos aos alunos, explicitamos o objetivo da atividade que estávamos propondo, assim como solicitamos que os mesmos se apresentassem. Após as apresentações, solicitamos que todos pudessem responder sete questionamentos, os quais relataremos a seguir. Para cada resposta, o aluno poderia escolher entre 05 opções, seguindo a lógica da escala Likert⁴.

O primeiro questionamento dizia respeito ao fato de eles gostarem de estudar, sendo que obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 01: Primeira questão antes da intervenção com os alunos



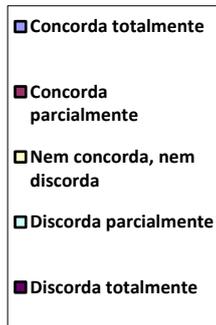
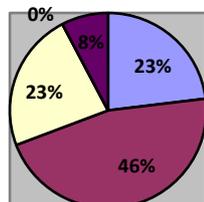
Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

⁴Escalas Likert são “destinadas a quantificar opiniões e atitudes” e “verificar o nível de concordância do sujeito com uma série de afirmações que expressem algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico” Sanches; Meireles; Sordi (2011) p.2



Gráfico 02: Terceira questão antes da intervenção com os alunos

No dia a dia, sou motivado para participar das aulas?

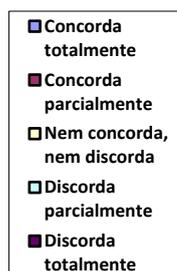
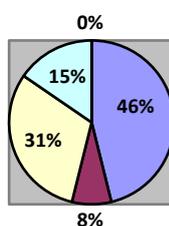


Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

A segunda questão correspondia ao interesse dos mesmos em jogar, sendo que todos responderam que gostavam de jogar.

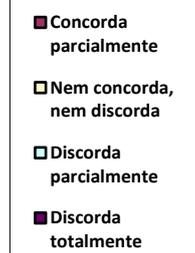
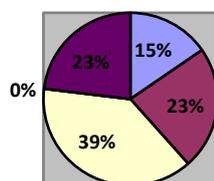
Gráfico 03: Quarta questão antes da intervenção com os alunos

Gosto de ler e escrever?



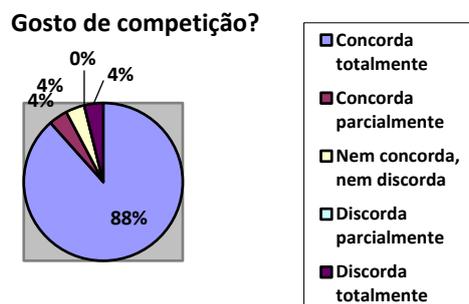
Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Gráfico 04: Quinta questão antes da intervenção com os alunos



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Gráfico 05: Sétima questão antes da intervenção com os alunos



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Dessa forma, o perfil da turma nos foi apresentado assim: a maioria da turma gosta de estudar; todos gostam de jogos; a maioria sente-se motivada, no entanto, não gostam de ler e escrever; e quando o assunto é entrevistas e notícias, a maioria afirmou não gostarem de ler e escrever; a turma apresentou uma pré-disposição ao trabalho em grupo e gostarem de competir.

Após a aplicação do questionário, demos início a aula com a apresentação da *webquest*, portanto, solicitamos que as equipes fizessem a leitura do texto introdutório, para, em seguida, lerem as instruções disponibilizadas na tarefa. Foi explicado ainda que cada etapa corresponderia ao desempenho de uma função prevista nos jornais.

Dessa forma, as equipes foram formadas sendo cinco equipes. Na primeira tarefa, as equipes ouviram os *podcasts* para responderem o questionamento. Nas respostas, três equipes acertaram pela primeira vez, enquanto as outras duas necessitaram de mais tentativas para acertarem e poderem receber suas recompensas e, também, ir para o próximo desafio.

Por passarem de “fase”, cada equipe recebeu em sua identificação, a quantidade 100 ações da empresa correspondentes à etapa concluída. Também como forma de incentivo, cada membro recebeu vinte moedas. Como percebemos, o avanço das equipes para as etapas subsequentes se deu de forma diferente, respeitando o tempo de aprendizagem de cada membro e de cada equipe.

Assim, na segunda fase, as equipes foram ler um pouco sobre os gêneros orais, fazendo alusão às entrevistas ouvidas e sobre as características do gênero entrevista. Ao concluírem a leitura dos textos, as equipes foram chegando à cruzadinha, a qual duas equipes responderam com certa facilidade. Já as outras três, chegaram a utilizar parte do dinheiro que haviam ganhado em troca de ajuda nas respostas da atividade, chegando a pagar cinco mil por cada auxílio.



No segundo encontro, cada equipe pode iniciar na terceira etapa. Antes de prosseguirem, indagamos a opinião dos mesmos sobre a atividade proposta, os desafios lançados até então, se os mesmos estavam gostando e obtivemos como resposta que sim. Nessa fase, eles assistiram a um vídeo⁵ sobre dicas para realização de entrevistas, para, em seguida, elaborarem um roteiro e realizarem uma entrevista, gravando-a com um gravador de voz. Quatro equipes possuíam celulares e utilizaram o gravador do próprio aparelho, já a outra equipe precisou de nosso aparelho para realizar a entrevista.

Após cada etapa vencida, na posterior sempre havia um incentivo textual, por parte do criador da *webquest*, sobre o desempenho dos mesmos, buscando incentivá-los para conclusão do jogo. Dessa forma, eles chegaram à quarta fase, na qual eles assistiram a uma notícia em vídeo e, em seguida, leram um texto sobre as características do gênero (DUARTE, 2012)⁶. Após a leitura do texto, chegou o momento de um desafio individual, sendo que cada equipe só poderia passar para próxima tarefa, quando todos respondessem ao seu questionamento. Assim, sorteamos uma pergunta entre cada membro da equipe sobre a notícia assistida, a fim de que eles pudessem perceber os elementos que compõem o gênero textual.

Percebemos que alguns membros de cada equipe tiveram dificuldades para responderem às indagações, necessitando de nosso auxílio e pagando por isso cinco mil do dinheiro ganho por eles. Logo após cada participante vencer seu desafio, a equipe pode concentrar-se na elaboração de um roteiro e produção do áudio (*podcast*) de uma notícia em formato de áudio.

Em nosso terceiro encontro, todos os grupos foram para a etapa cinco, a qual consistiu na análise da entrevista de outra equipe da sala. Para essa análise, foi disponibilizada, na *webquest*, um roteiro com indagações acerca dos elementos que compõem uma entrevista. Concluída a etapa, as equipes foram direcionadas para a fase seis, que desafiava os jogadores a aprenderem a utilizar o *google docs* através de um vídeo tutorial explicativo.

Ao concluírem essa ação, cada equipe elaborou um roteiro de entrevista em um documento de texto da ferramenta, elaborando coletivamente o documento e revisando o mesmo. Em seguida, cada equipe escolheu um membro de outra equipe para entrevistar, sendo que a mesma foi realizada utilizando também o *google docs*. Percebemos que para realização dessa tarefa, a maioria dos membros de todas as equipes apresentaram dificuldades quanto ao acesso e uso inicial da ferramenta, assim como para enviar os convites de

⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3MFvgi7yuY4>

⁶ Disponível em: <http://portugues.uol.com.br/redacao/noticiaumgenerotextualcunhojornalístico.html>



compartilhamento do documento, necessitando serem auxiliados por nós e por colegas da equipe.

Em nosso quarto encontro, os grupos deram início à sétima etapa, a qual eles deveriam elaborar um roteiro de entrevista, cujo tema foi sorteado por cada equipe. Os temas sorteados estavam relacionados a aspectos do cotidiano escolar, eram eles: esporte, infraestrutura, eventos culturais, semana de provas e recreio. No roteiro realizado, cada membro da equipe teve que contribuir com pelo menos uma pergunta.

Com o roteiro elaborado, cada equipe saiu de sala para escolher um membro da comunidade escolar que melhor pudesse fornecer informações sobre o tema sorteado. Para registro da entrevista, elas utilizaram celulares para gravação de um vídeo e segundo os relatos e vídeos apresentados, necessitaram mais de uma tentativa para concluírem a tarefa com êxito.

Concluída a fase da entrevista, as equipes foram para oitava etapa, que consistia na elaboração de um roteiro de notícia a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas. Dessa forma, cada equipe elaborou coletivamente com a elaboração do roteiro, sendo advertidos por nós sobre a necessidade de prever a utilização de todos os elementos de uma notícia.

Na semana seguinte, realizamos nosso último encontro e, conseqüentemente, as equipes puderam iniciar na última fase prevista. Eles assistiram às entrevistas cujos áudios haviam sido disponibilizados no início, de forma que eles pudessem perceber o estilo de apresentação. Logo depois, cada equipe preparou sua forma de apresentação, escolheu a função que cada membro desempenharia e procedeu com a gravação do vídeo, de acordo com a solicitação feita na *webquest*, no formato de um programa jornalístico de TV.

Finalizadas as gravações, pudemos assistir a cada uma das notícias produzidas em telejornal, validando a conclusão do jogo, fato bastante comemorado por cada equipe. Em seguida, as equipes passaram para conclusão da *webquest*, a qual foi lida por nós, ressaltando os feitos dos grupos e retomando os aspectos abordados.

Logo em seguida, solicitamos que cada aluno respondesse o questionário final referente à avaliação dos mesmos quanto à aplicação do produto. Ao final do questionário, agradecemos a todos pela colaboração, especialmente ao professor, e solicitamos que eles realizassem uma avaliação oral sobre as aulas e o que eles acreditariam que poderia ser melhorado. Em resposta, eles afirmaram ter gostado da experiência e que queriam que voltássemos em outro momento.

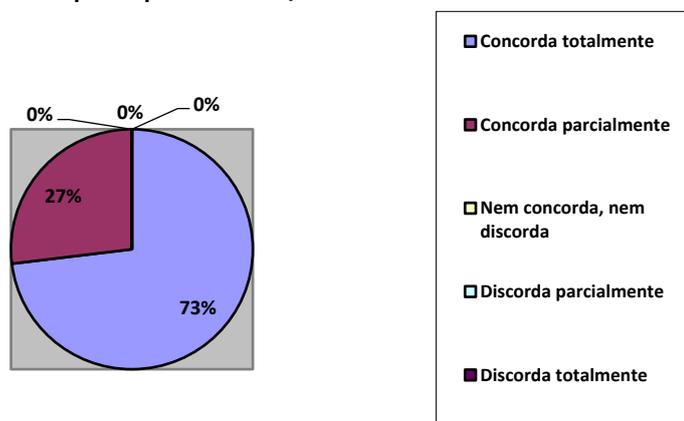


Posteriormente, analisamos as respostas dos alunos quanto ao segundo questionário aplicado. A primeira indagação correspondia ao gosto dos mesmos em estudar com a metodologia/forma utilizada, cujas respostas apontaram que todos concordam totalmente em gostar de estudar com o método. No que diz respeito ao fato de terem gostado da estratégia utilizada, vale ressaltar que, no primeiro questionário, apenas 15% concordaram totalmente em gostar de estudar, sendo que, com a proposta gamificada, 100 % concordaram totalmente.

Já na segunda pergunta que dizia respeito à sensação de motivação dos mesmos durante as aulas, as respostas obtidas também revelam uma melhoria na avaliação dos alunos quanto à motivação durante a atividade, em que, no primeiro questionário, apenas 23% concordaram totalmente em ter motivação para as aulas do dia a dia, sendo que, com a gamificação aplicada, a avaliação subiu para 73% em estarem motivados. Vale salientar que, na pergunta pós-intervenção, nenhum aluno discordou, quando, na primeira, nós tivemos um índice de 8%. Vejamos os resultados das demais perguntas:

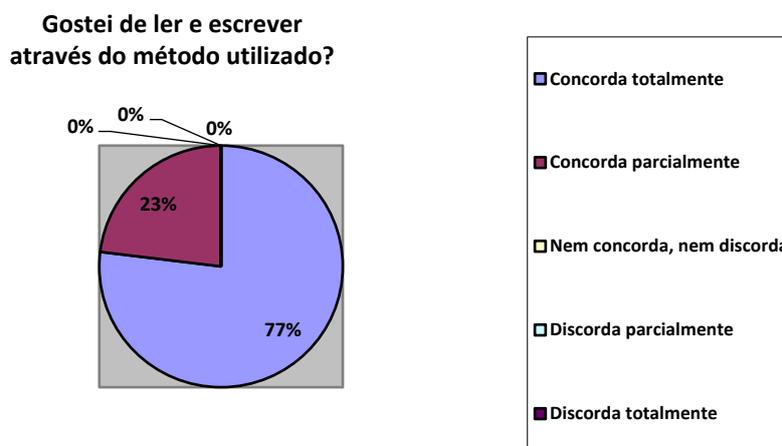
Gráfico 06: Segunda questão pós-intervenção com os alunos

Senti-me motivado a participar das aulas/atividades?



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Gráfico 07: Terceira questão pós-intervenção com os alunos



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

No primeiro questionário, as respostas quanto ao gosto por ler e escrever corresponderam a 46% que concordaram totalmente, número que caiu quando o questionamento foi ler e escrever entrevistas e notícias, 15%. Percebemos que após a estratégia utilizada, a porcentagem dos que concordaram totalmente foi de 77%, indicando a eficiência do processo. Essa pergunta vinha ainda acrescida de um porquê, sendo que eles responderam, por achar “muito legal”; pelo “tempo ter passado rápido”; “ser divertido”; simplesmente por ter “gostado” e por já gostarem de ler e escrever. Já quando o assunto foi o trabalho em grupo com o método utilizado, todos apontaram concordar totalmente, permanecendo o mesmo percentual.

Tendo como base as respostas apresentadas pelos os alunos, os produtos produzidos por eles e seus comportamentos durante as atividades, afirmamos que a proposta de intervenção gamificada mostrou-se eficaz ao alcance de seu objetivo: motivar os alunos para aprendizagem de leitura e produção de texto e, conseqüentemente, tornar esse processo mais prazeroso para o aluno, propiciando que ele aprenda de forma mais rápida e interessante para o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nosso estudo bibliográfico acerca da temática, conhecíamos muito pouco sobre a metodologia e, ao realizarmos as leituras necessárias, pudemos compreender que, apesar de as estratégias utilizadas serem antigas, o termo, seu conceito e aplicação ainda é muito recente pelo mundo, principalmente quando buscamos referências no Brasil.



Em relação à gamificação, compreendemos que se trata de uma técnica que se apropria dos elementos presentes em jogos (games) com o intuito de motivar e engajar pessoas a alcançarem determinados objetivos. Vimos que o processo de gamificação envolve o uso de elementos presentes, em games, e estes podem ser resumidos em três aspectos distintos: a dinâmica, responsável pela coerência; a mecânica, responsável pela movimentação; e os componentes dos jogos, que são a parte prática da gamificação.

Todo esse estudo norteou a elaboração e aplicação de nossa proposta de intervenção em relação ao problema apresentado, sendo importante apresentarmos como cada elemento dos games foi ou não utilizado em nossa proposta. Iniciando pela dinâmica, as contrições foram utilizadas quando demos a possibilidade aos alunos de lerem o texto ou irem direto para o desafio proposto à medida que eles julgassem necessário resolver sem a leitura solicitada. Já as emoções, foram propiciadas e puderam ser vistas em diversos momentos, quando às equipes passavam de fase, em momentos que não conseguiam resolver sozinhos e compravam a ajuda do “Clark Kent”, quando recebiam recompensas individuais ou se percebiam adiante ou atrás no placar.

A narrativa pode ser percebida pela sequência lógica, a qual as etapas se relacionavam e as equipes podiam ir passando pelas diversas funções existentes em um jornal. Já a progressão foi possibilitada pela sequência lógica das etapas que deveriam ser cumpridas, configurando-se como fases a serem ultrapassadas/vencidas, totalizando nove fases. Por fim, o relacionamento foi propiciado à medida que, para cumprimento das atividades, era necessário o trabalho em equipe, sendo as mesmas formadas desde o início do “jogo”. Percebemos então que os elementos da dinâmica dos jogos, citados por Alves (2014), todos foram utilizados em nossa proposta de intervenção.

Em relação aos elementos principais da mecânica dos jogos, citados também pela autora, analisamos o seguinte: quanto aos desafios, a proposta já foi elaborada a perspectiva de que os alunos pudessem ser desafiados, com níveis graduais de dificuldade à medida que foram avançando; a sorte foi um elemento que pode ser percebido nos sorteios realizados através dos quais foram escolhidas as temáticas dos desafios finais, sendo que algumas equipes tiveram a sorte de sortear temas que elas julgavam mais fáceis; a cooperação foi exercitada através do trabalho em equipe e até entre equipes diferentes durante a utilização do *google docs* para realizar o roteiro e a entrevista com outros colegas de outros grupos, quando ainda atuaram como revisores dos textos produzidos.

Já a competição foi conseguida a partir da exposição dos placares em sala, que foi feito com os nomes e as imagens associada a cada etapa. À medida que cada equipe ia



passando para próxima etapa, o seu nome era fixado na etapa atual, gerando a sensação de que algumas equipes estavam à frente e outras atrás, assim competindo entre elas; o feedback era propiciado através da análise de nossa análise ao final de cada tarefa a fim de verificarmos se o desafio havia sido cumprido conforme o objetivo proposto, sendo que, caso a tarefa não estivesse de acordo com o estabelecido, solicitávamos o retorno para a mesma, apontando o que deveria ser revisto.

Já a aquisição de recursos foi possibilitada quando eles tivessem dúvidas e poderiam utilizar o dinheiro ganho individualmente para solicitar auxílio; as recompensas foram possibilitadas através do avanço das fases e, ao final, quando puderam trocar o dinheiro fictício por uma recompensa real, os chocolates; as transações puderam ser percebidas na compra de auxílio; já em relação aos turnos, nós não tivemos o uso desse elemento, uma vez que o design escolhido por nós não permitia seu uso por causa do tempo disponibilizado para atividade; e os estados de vitória puderam ser percebidos por todas as equipes uma vez que conseguiram chegar ao final e cumprir todos os desafios propostos, tendo um troféu virtual ao final da *webquest*. Vimos então que utilizamos quase todos os elementos da mecânica dos jogos, tidos por Alves (2014), como principais, favorecendo a aplicabilidade da proposta.

Os últimos elementos de nossa análise são os relacionados ao aspecto dos componentes: as realizações foram representadas pelas recompensas ganhadas por cada membro e equipe; os avatares, puderam ser visualizados com os nomes dados as equipes, sendo essa sua representação visual; os *badges* foram vistos à medida que os nomes das equipes mudavam de etapa, sendo o nome das mesmas colocados abaixo dos nomes de cada etapa; os “*boss fights*” consistiram nos desafios colocados como mais difíceis ou complexos; as coleções ocorreram através do dinheiro fictício que os participantes iam acumulando; o desbloqueio de conteúdo foi possibilitado quando os participantes podiam utilizar seu dinheiro em troca de auxílio para superar um desafio.

Já o placar foi disponibilizado através dos nomes das equipes que eram colocados logo abaixo da representação de cada etapa; os níveis foram as nove etapas previstas para conclusão da atividade; os pontos eram as ações que eram conseguidas ao ultrapassarem cada etapa; a investigação ou exploração foi possibilitada através das leituras e dos vídeos disponibilizados para compreensão do conteúdo e conseqüentemente, para auxílio na tarefa. Observamos que utilizamos boa parte dos elementos previstos por Alves (2014), no entanto, ressaltamos que os elementos combate, doação, gráfico social e bens virtuais não foram previstos em nossa proposta de atividade gamificada, pois o design instrucional escolhido por nós dificultou a inserção dos mesmos.



Percebemos que os alunos gostaram bastante de estudar através da metodologia utilizada, aumentando o índice em comparação ao gosto dos mesmos em relação ao ato de estudar, internalizado na compreensão deles. Dessa forma, avaliamos como positiva a utilização da gamificação em aulas de língua portuguesa, baseado em nossa experiência de aplicação de produto gamificado.

No entanto, são necessárias algumas advertências, tais como: conhecer com propriedade o conceito e os elementos dos jogos que podem ser utilizados para gamificarmos uma atividade; conhecer o público alvo a fim de elaborar uma proposta eficaz e que consiga alcançar os objetivos. A gamificação também não deve ser compreendida como a “receita mágica” para resolver todos os problemas da educação, ou mesmo de motivação e engajamento dos estudantes, e sim, como uma possibilidade de utilização para tal finalidade. Não podemos ainda pensar que em todas as suas utilizações, obteremos o envolvimento de 100% dos participantes, uma vez que estamos trabalhando com pessoas, e essas possuem interesses e gostos diversos.

Por fim, a gamificação necessita ser disseminada na comunidade educacional por todo o país, a fim de que cada vez mais professores possam conhecê-la, utilizá-la para comprovar sua finalidade e, concomitantemente, facilitar o processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas, especialmente nas aulas de língua portuguesa. Devemos tornar a temática e sua utilização tão acessível quanto os jogos na vida de nossos alunos, e para isso, cada pesquisador deve ser um divulgador e incentivador dessa estratégia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: Novas Perspectivas. **Linhas críticas**. Brasília, v.8, n. 14, jan/jun. 2002. Trad. Antônio Villar Masques de Sá.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHAPMAN, Alan. **Estilos de aprendizagem Kolb**. 2005. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aaGUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf> Traduzido por: Gustavo Araújo Batista e Márcia Rodrigues Luiz da Silva. Acessado em novembro de 2015.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado)



Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura / [tradução João Paulo Monteiro]. – 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JUUL, Jesper. The gamer, the player, the world: looking for a heart of gameness”. In: **Level up**: digital games research conference proceedings. Utrecht University, 2003.

KELLER, John. **How to integrate learner motivation planning into lesson planning**: The ARCS model approach. VII Seminário, Santiago, Cuba, February, 2000.

MALONE, Thomas W. Toward a Theory of Intrinsically Instruction. **Cognitive Science** 4. Califórnia. P.333-369, 1981.

POLAK, Ymiracy N. de Souza; DINIZ, José Alves; SANTANA, José Rogério *et. al.* **Dialogando sobre metodologia científica**. Edições UFC. Fortaleza, 2011.



CAPÍTULO III

PERCEPÇÕES SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GENÉTICA A PARTIR DA APLICAÇÃO DO JOGO *ESCAPE ROOM*

Leonardo Rafael Medeiros, Mestre em Ecologia (UFRN)
Lázaro Rodrigues Tavares, Mestre em Linguística Aplicada (UECE)

RESUMO

Pesquisas em torno da aprendizagem gamificada, utilizando elementos de *games* em contextos que transcendem o universo virtual, se tornaram foco nas mais diversas áreas do conhecimento. Apesar dos inúmeros estudos relacionados à temática, jogos do tipo *Escape Room*, ou jogos de fuga, em ambientes reais são muito recentes e pouca atenção tem sido dada ao seu uso no contexto educacional, especialmente no que se refere à sua aplicação como estratégia/metodologia ativa de ensino. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi avaliar as potencialidades da utilização do jogo *Escape Room* como proposta metodológica em sala de aula, analisando suas contribuições no ensino de genética a partir de uma abordagem interdisciplinar. Para tanto, realizou-se um estudo descritivo-exploratório, de natureza qualitativa, com estudantes do 2º ano do Ensino Técnico Integrado, de Nível Médio, na disciplina de biologia. Os resultados revelaram que o envolvimento dos alunos no jogo de fuga possibilitou uma maior motivação, prazer e diversão, contribuindo sobremaneira para o engajamento no processo de aprendizagem. Além disso, a atividade evidenciou que o princípio da cooperação é extremamente relevante em sala de aula, se configurando como uma eficiente estratégia de ensino ativa e um importante instrumento de avaliação formativa, possibilitando o desenvolvimento das habilidades comunicativas e metacognitivas dos estudantes. A abordagem interdisciplinar também foi positiva, tendo revelado dificuldades de aprendizagem dos discentes com conceitos básicos de matemática. Por fim, nota-se a necessidade de reflexões acerca de uma maior diversificação de estratégias didáticas e inserção de metodologias ativas por parte dos docentes, bem como recomenda-se a disseminação de jogos de fuga no ambiente educacional.

Palavras-chave: Jogos de Fuga. *Games*. Metodologias ativas. Ensino de biologia. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Os indivíduos vivem, na contemporaneidade, uma cultura permeada por um intenso processo de globalização e comunicação síncrona que reafirma um ambiente de convivência quase que obrigatoriamente digital, o que Levy (2010) se refere como sendo o “ciberespaço”. O autor frisa que a inserção do ser humano nesse novo espaço aponta para o surgimento de um novo tipo de cultura – a cibercultura, a qual possibilita a criação de ferramentas e estratégias didáticas próprias, como por exemplo, a gamificação.



O termo gamificação (derivado da palavra *gamification*, em inglês) foi proposto, inicialmente, pelo programador britânico Nick Pelling em 2002, o qual notou que existia um enorme potencial nos mecanismos pertencentes aos jogos virtuais no que concerne à motivação dos sujeitos em resolverem alguns de seus problemas (VIANNA et al., 2013). Segundo Coil, Ettinger e Eisen (2017), a gamificação refere-se à utilização de jogos, ou alguns de seus elementos, em outros contextos e ambientes, recentemente difundida nas mais diversas áreas do conhecimento científico, como no campo da computação (ARMELIATO, 2011), da psicologia (FORTIM, 2008), e da comunicação humana (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

Em relação à área da educação, a lógica dos *games* apresenta um grande potencial para o processo de ensino-aprendizagem (DOMÍNGUEZ et al., 2013; KAPP, 2012; LEE; DOH, 2012), permitindo agregar valor às aulas e/ou auxiliando na abordagem dos conteúdos, visto o fato de que, normalmente, os jogos são desafiadores e divertidos, proporcionando, assim, situações instigantes e prazerosas ao longo do processo educativo (COIL; ETTINGER; EISEN, 2017; CHOU, 2015). A gamificação tem sido aplicada como alternativa às abordagens tradicionais, especialmente no que se refere a “encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas” (VIANNA et al., 2013, p. 9).

Outro fator relevante da utilização da gamificação na área da educação é a apropriação de jogos dentro de sala como ferramenta avaliativa, seja ela diagnóstica, formativa e/ou somativa (SILVA et al., 2018). Mattar (2010) critica as escolas atuais, evidenciando que elas continuam se valendo de avaliações ultrapassadas e não incluem os recursos tecnológicos no processo avaliativo. O autor ressalta que a aprendizagem deve se integrar não somente à avaliação, mas a todo o contexto escolar, sobretudo no que diz respeito ao ensino através de ações colaborativas, as quais só são possíveis através de uma intensa motivação e envolvido por parte dos alunos, neste caso, possibilitada pelos *games*.

Dessa maneira, é inevitável a constatação de que a interação presente nos *games* não pode ser excluída da escola, uma vez que o letramento digital assumiu uma importância fundamental na sociedade através do uso das novas tecnologias e em um contexto de alunos que são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Ademais, a possibilidade da conexão entre o “universo dos jovens” e a educação abre margem a uma série de possíveis propostas de ensino por meio de jogos colaborativos e multifacetados, mostrando, assim, a necessidade de uma reforma educacional.



É importante salientar que o jogo não pode ser notado como sendo somente uma atividade lúdica, mas sim como um recurso didático que favoreça à educação do aluno como um todo, oportunizando-o a participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem em conjunto com os seus pares, sob a mediação e orientação dos professores. Nesse sentido, Silva et al. (2015) argumentam que, para romper com os paradigmas cristalizados e aproximar a escola do cotidiano do aluno, faz-se necessária a incorporação de metodologias de aprendizagem ativa nas práticas educativas.

Uma metodologia de aprendizagem ativa está baseada na premissa básica de que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem em oposição ao modelo tradicional, o qual enfatiza a figura do professor. Sob essa ótica, o discente passa a desempenhar uma maior participação no processo de construção do próprio conhecimento, desenvolvendo, assim, diversos saberes e competências, tais como: ter autonomia, saber trabalhar em equipe de forma colaborativa, bem como ter a capacidade de inovar e refletir diante de situações desafiadoras (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Portanto, torna-se urgente a inserção de experiências gamificadas dentro de sala de aula como estratégia de aprendizagem ativa que possibilite aos alunos não somente o ato de jogar, mas também proporcione motivação, envolvimento, engajamento, aumento da produtividade, resolução de exercícios, ação para alcançar objetivos específicos, desenvolvimento de habilidades e, por fim, a promoção do aprendizado (SILVA; SALES, 2017).

Na mesma perspectiva, McGonigal (2012) evidencia que os elementos que fazem parte dos *games* podem ser utilizados em ambientes que transcendem o meio virtual, como a sala de aula, lugares onde podem ser criadas narrativas e adaptações que transformem a realidade dos participantes. A autora ressalta que os jogos podem ser utilizados para solucionar problemas complexos da vida cotidiana, seja na escola ou no trabalho.

Diante da possibilidade de transposição de jogos do meio virtual para o real e da necessidade de implementação de estratégias de aprendizagem ativa, surgem como alternativa os jogos do tipo *Escape Room*, comumente conhecidos como “jogos de fuga”. *Escape Room* é um *game* que reúne uma equipe de jogadores em um ambiente fechado, os quais precisam desvendar uma série de pistas e enigmas de forma colaborativa, em um intervalo de tempo limitado, no intuito de atingir uma meta específica: a fuga. Inicialmente disponibilizado em ambientes *online* e através de jogos de tabuleiro, posteriormente passou a ser adaptado para ambientes reais em salas temáticas imersivas com um enredo envolvente, chegando no Brasil pela primeira vez em 2015 (CABRAL, 2019). Verifica-se, portanto, que os jogos de *Escape Room* se apresentam como uma estratégia promissora a ser utilizada em sala de aula,



tendo em vista seu caráter lúdico, instigante e cooperativo, sendo possível trabalhar diversos assuntos em diferentes disciplinas.

No ensino de biologia, a aprendizagem através do lúdico é alvo de inúmeros estudos, com propostas que utilizam estratégias gamificadas para se abordar temas diversos, como zoologia (SILVA, 2019), biologia molecular (VITÓRIA; SOUZA; ANDRADE, 2018), citologia (RANDI; CARVALHO, 2013) e genética (GIVANALDO et al., 2018; MARTINEZ, FUJIHARA e MARTINS, 2008). Não obstante o crescimento de pesquisas em torno do uso da gamificação no Brasil, jogos do tipo *Escape Room* na área da biologia ainda é algo novo e pouco explorado. Além disso, estudos recentes apontam para o grande potencial educacional que o *Escape Room* traz para o ensino de biologia, sobretudo por proporcionar um ambiente de imersão, colaboratividade e autoavaliação.

Dentre os assuntos da área da biologia, a genética é apontada por muitos educadores como sendo a de maior dificuldade, por abordar conteúdos abstratos e apresentar um caráter interdisciplinar (PETROVICH et al., 2014), reforçando a necessidade de se desenvolver estratégias mais atrativas e facilitadoras da aprendizagem relacionadas a essa temática. Destarte, o uso do *Escape Room* no ensino de genética pode funcionar como um importante instrumento na diversificação de abordagens metodológicas interdisciplinares pelos docentes, proporcionando, assim, novas formas de aprendizagem pelos discentes.

Diante do que foi exposto, o objetivo deste trabalho foi analisar a aplicabilidade de um jogo do tipo *Escape Room* a alunos do Ensino Médio a partir de uma abordagem interdisciplinar e suas contribuições para o ensino de genética no ambiente escolar. A partir da vivência do jogo, pretendemos discutir os diversos benefícios e potencialidades que uma estratégia ativa de ensino pode proporcionar dentro de sala de aula.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e cunho descritivo-exploratório (GIL, 2008). A pesquisa foi desenvolvida durante o mês de maio de 2019 na disciplina de biologia com alunos de duas turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus Ipangaçu*. As turmas escolhidas foram o 2º ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia, que apresentava 32 estudantes, e o 2º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, com 36 alunos, totalizando 68 participantes, com idades entre 15 e 20 anos.

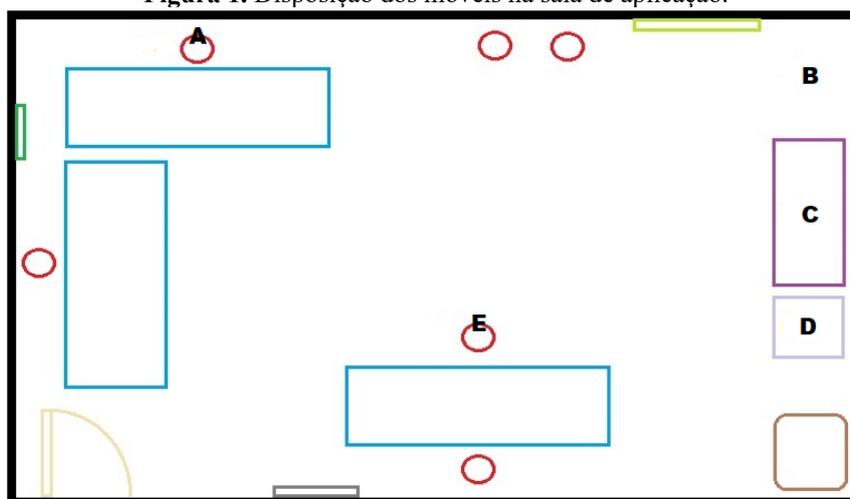


Os alunos das duas turmas foram divididos em 12 grupos, de 5 a 6 integrantes cada, os quais participaram da aplicação de um jogo do tipo *Escape Room* no turno inverso às aulas regulares. O jogo foi aplicado a cada grupo separadamente em momentos diferentes ao longo de uma semana. Os discentes foram esclarecidos de que sua participação no jogo era voluntária, bem como foi certificado de que nenhum estudante apresentava claustrofobia. A vivência se tratou de uma aula de revisão de genética, envolvendo os conteúdos de sistema ABO e fator Rh, Segunda Lei de Mendel, epistasia, herança ligada ao sexo e herança quantitativa.

CONSTRUÇÃO DO *ESCAPE ROOM* E DINÂMICA DO JOGO

O cenário para a realização da intervenção foi organizado uma semana antes da aplicação da pesquisa. O ambiente escolhido foi a sala dos professores de biologia, a qual apresentava três mesas, seis cadeiras, um armário, um armário tipo arquivo, um gaveteiro, um aparelho de ar-condicionado, um calendário de parede e um quadro (Figura 1). Todos esses elementos do cenário eram passíveis de interação, assim os participantes ficavam livres para explorar a sala. Além disso, foram introduzidos alguns itens adicionais no cenário para aumentar o enriquecimento ambiental, tais como uma camisa social, duas mochilas, uma bolsa esportiva (tipo *duffle*), uma chave de fenda automática (com base, motor e ponta), uma caixa parafusada, dentre outros. Um contador regressivo, também, foi posicionado de forma visível na sala, para que os grupos pudessem visualizar o tempo restante que detinham para concluir a atividade.

Figura 1. Disposição dos móveis na sala de aplicação.



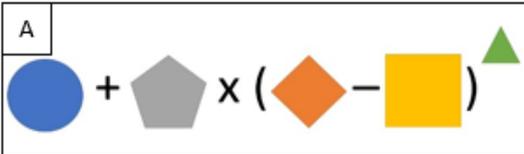
Legenda: Mesas (azul), cadeiras (vermelho), armário (roxo), armário tipo arquivo (lilás), gaveteiro (marrom), aparelho de ar-condicionado (verde claro), quadro (verde escuro) e calendário de parede (cinza). As letras indicam a localização dos itens adicionais: A) camisa social; B) bolsa esportiva; C) mochila pequena; D) caixa parafusada; E) mochila grande.

Fonte: Própria (2020).



O jogo compreendeu uma série de etapas envolvendo o deciframento de enigmas e charadas a partir da resolução de questões de genética, tanto abertas quanto de múltipla escolha. A solução desses enigmas possibilitava que os grupos progredissem no jogo, permitindo o desbloqueio de áreas e objetos inicialmente inacessíveis, conferindo certa linearidade à dinâmica do jogo. O bloqueio dessas áreas e objetos era feito por meio de cadeados de chave ou de segredo, bem como parafusos ou abraçadeiras de náilon. Os enigmas compreendiam expressões aritméticas envolvendo as quatro operações básicas da matemática, bem como potenciação e radiciação (Figura 2A, 2B). Ademais, ao longo da progressão no jogo, as perguntas de genética eram apresentadas em ordem crescente de grau de dificuldade, envolvendo questões conceituais, teóricas e com cálculos de probabilidade e proporção (Figura 2C, 2D). Assim, o jogo apresentava uma abordagem interdisciplinar, permitindo a articulação dos assuntos de genética com os conhecimentos básicos de matemática. Para auxiliar na resolução das questões, sobretudo para realizar os cálculos matemáticos, foram disponibilizados alguns materiais de escritório dispersos no ambiente, como folhas de papel, lápis, borracha e calculadora.

Figura 2. Questões de genética e enigmas aritméticos utilizados no *Escape Room*. A) Enigma 1; B) Enigma 2; C) Questão teórica com nível baixo de complexidade; D) Questão de proporção com nível maior de dificuldade.

<p>A</p> 	<p>B</p> 
<p>C</p>  <p>Conhecer os grupos sanguíneos é fundamental para a realização segura de transfusões de sangue. O sangue tipo A, por exemplo, não pode receber sangue de doadores do tipo:</p> <p>(A) (10) B e AB. (B) (20) A e O. (C) (30) B e O; (D) (40) A e AB. (E) (50) O e AB.</p>	<p>D</p>  <p>(UFU) A cor da pelagem em cavalos depende, dentre outros fatores, da ação de dois pares de genes <i>Bb</i> e <i>Ww</i>. O gene <i>B</i> determina pelos pretos e o seu alelo <i>b</i> determina pelos marrons. O gene dominante <i>W</i> "inibe" a manifestação da cor, fazendo com que o pelo fique branco, enquanto o alelo recessivo <i>w</i> permite a manifestação da cor.</p> <p>Cruzando-se indivíduos heterozigotos para os dois pares de genes, obtém-se:</p> <p>(A) (100) 3 brancos : 1 preto. (B) (200) 9 brancos : 3 pretos : 3 mesclados de marrom e preto : 1 marrom. (C) (300) 1 preto : 2 brancos : 1 marrom. (D) (400) 12 brancos : 3 pretos : 1 marrom. (E) (500) 9 pretos : 4 brancos : 3 marrons.</p>

Fonte: Própria (2020).



DESCRIÇÃO DO *ESCAPE ROOM*

1ª etapa: Contexto

De uma forma geral, o jogo apresentou seis etapas. Inicialmente, foi criado um enredo para ambientar e envolver os estudantes no jogo. A narrativa da história, inspirada na série CSI (do inglês: *Crime Scene Investigation*), envolveu a ocorrência de um homicídio, em que os participantes seriam os investigadores criminais contratados para descobrir o motivo do crime, o qual ocorreu dentro da sala. O enredo consistiu no seguinte relato: “Segundo o relatório da polícia, Carlos, cidadão sem antecedentes criminais, havia sido assassinado pelo melhor amigo, Lucas. No momento em que os investigadores entram na cena do crime, a porta é trancada repentinamente pelo lado de fora por Lucas, que os torna seus prisioneiros. Os sinais de telefone celular são cortados e os investigadores têm somente 60 minutos para procurar por pistas na sala com o intuito de conseguir encontrar uma forma de escapar, antes de uma bomba ser acionada”. Assim, é importante salientar que os alunos não estavam autorizados a utilizar o aparelho de celular.

O professor da turma permaneceu dentro da sala com o grupo de alunos apenas como observador/mediador, não participando diretamente na busca ativa pelas pistas ou na resolução das questões. Entretanto, quando era percebido que os alunos estavam levando muito tempo para concluir alguma etapa, o professor fornecia algumas dicas para guiá-los, uma vez que a atividade não tinha uma proposta competitiva entre os grupos.

2ª etapa: Exploração inicial e primeiro enigma

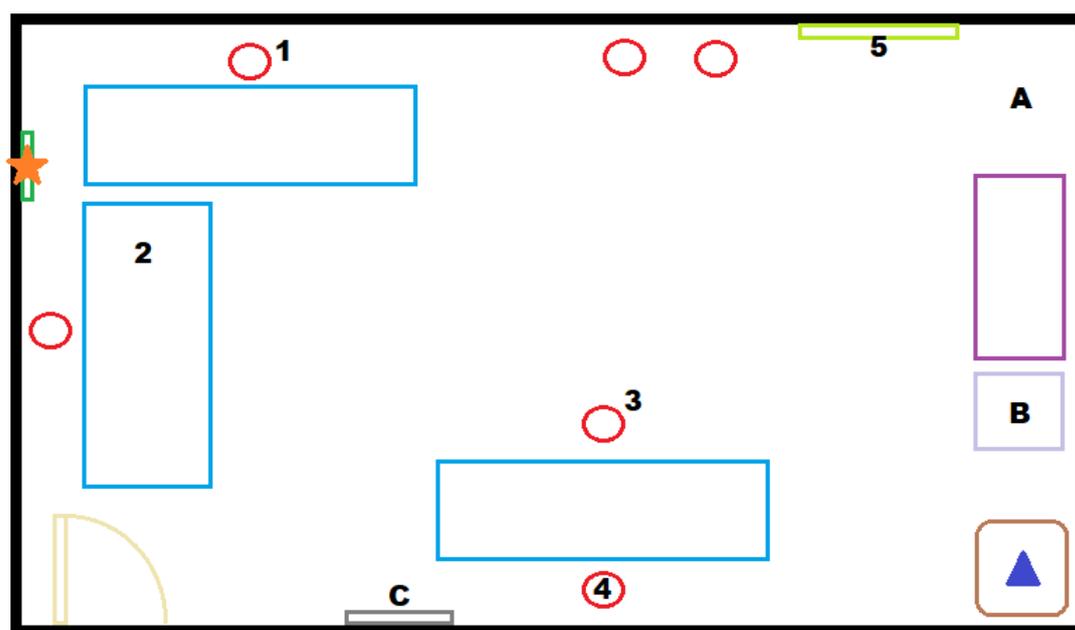
A segunda etapa consistiu na familiarização da cena do crime por parte dos alunos, os quais estavam livres para explorar todo o ambiente. Nessa exploração inicial, os estudantes precisavam encontrar o material de escritório necessário para resolução das questões (folhas, lápis, borracha e calculadora), o qual estava dentro do gaveteiro. Cinco questões sobre o sistema ABO e fator Rh, bem como o primeiro enigma, estavam escondidas nas áreas abertas (Figura 2A, 2C). Uma charada, uma bolsa esportiva (tipo *duffle*), a base da chave de fenda automática e uma caixa parafusada também estavam disponíveis nessa primeira etapa, porém esses itens não seriam utilizados nesta etapa, somente em um momento posterior, com o intuito de despistá-los (Figura 3).

As respostas das cinco questões forneceriam as pistas necessárias para resolver o primeiro enigma (Figura 2A), o qual consistia em uma expressão aritmética cujo resultado correspondia ao segredo do cadeado de um dos bolsos da mochila, dando acesso à próxima etapa do jogo.

3ª etapa: Resolução da charada

A terceira etapa consistia em decifrar a charada que os alunos encontraram atrás do calendário na parede. Para isso, eles precisariam utilizar os elementos que naquele momento já estavam destravados com a abertura de um dos bolsos da mochila. Dentro dela, havia os seguintes itens: uma caixa com a chave do armário, uma garrafa d'água, instruções para usar a chave de fenda automática e o segundo enigma.

Figura 3. Disposição dos materiais, questões de genética e enigmas na primeira etapa do jogo.



Legenda: Os números representam a localização das questões de genética – 1) dentro do bolso da camisa; 2) pregado embaixo da mesa; 3) dentro do bolso aberto da mochila; 4) pregado embaixo da cadeira; 5) em cima do aparelho de ar-condicionado. O triângulo azul representa a localização do material de escritório e a estrela laranja indica a localização do primeiro enigma (atrás do quadro). Os números representam os itens a serem usados posteriormente: A) bolsa esportiva; B) caixa parafusada e a base da chave de fenda; C) charada.

Fonte: Própria (2020).

Logo em seguida, ao abrir o armário, os alunos encontraram o motor da chave de fenda, uma vasilha suja de tinta vermelha (para simular sangue), uma tesoura, uma mochila pequena e um problema de genética sobre a Segunda Lei de Mendel, porém, com o enunciado



incompleto. Ao decifrar a charada, os alunos compreenderiam que teriam de usar a água para lavar a vasilha com tinta e, assim, revelar o complemento do problema de genética sobre a Segunda Lei de Mendel. A resposta do problema correspondia ao segredo do cadeado da bolsa esportiva, dando acesso à próxima etapa do jogo.

4ª etapa: Segundo enigma

A quarta etapa, semelhante à segunda, envolvia o deciframento do segundo enigma (Figura 2B) a partir da resolução de cinco questões de genética distribuídas na bolsa esportiva. Dentro dessa bolsa, havia uma série de vestimentas variadas e uma bolsinha fechada com abraçadeiras de náilon, as quais precisavam ser cortadas com a tesoura. Nos bolsos das vestimentas e dentro da bolsinha estavam as questões de genética, que apresentavam um grau maior de complexidade, envolvendo os assuntos de epistasia e herança ligada ao sexo (Figura 2D). Mais uma vez, o resultado do enigma correspondia ao segredo do cadeado de outro bolso da primeira mochila, que ainda estava fechado, dando acesso à próxima etapa do jogo.

5ª etapa: Problema final

Na quinta etapa, dentro do bolso recém aberto da mochila, havia duas caixas, uma com a ponta da chave de fenda e outra com uma carta escrita por Lucas, assassino do Carlos, acusando sua esposa de tê-lo traído com seu melhor amigo. Os alunos deveriam juntar todas as peças da chave de fenda automática e abrir a caixa parafusada que estava inicialmente dentro do armário tipo arquivo, a qual continha a pergunta final sobre herança quantitativa, com nível de complexidade alto. O resultado do problema correspondia ao segredo do cadeado da mochila pequena que estava no armário, dentro da qual constava a chave da porta que dava acesso ao lado de fora da sala.

6ª etapa: Revelação da motivação do crime

Na última etapa, os alunos deveriam deduzir a motivação do crime a partir da leitura da carta escrita por Lucas. A carta revelava os tipos sanguíneos de Lucas, sua esposa, seu filho recém-nascido e da vítima Carlos. Assim, os grupos deveriam explicar se Lucas tinha ou não motivos para desconfiar de que o filho não era dele e sim do Carlos, baseado na análise



dos tipos sanguíneos dos envolvidos. Para finalizar, foi realizada uma discussão entre os alunos e o professor no intuito de os discentes identificarem suas dificuldades acerca do assunto a partir de uma autoavaliação e suas percepções em relação à utilização do jogo *Escape Room* como proposta metodológica no ensino de genética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência dos alunos a partir da sua participação no jogo foi uma experiência extremamente exitosa, uma vez que os estudantes demonstraram grande euforia e envolvimento com a atividade do início ao fim de sua aplicação. Foi possível perceber a emoção dos alunos desde o momento da contextualização do jogo, em que alguns grupos já começavam a especular o motivo que havia levado Lucas a cometer o crime. Neste trabalho, a presença de um enredo em que os estudantes simulavam ser investigadores criminais assemelha-se aos jogos de *RPG* (do inglês: *role-playing games*), em que os participantes desempenham papéis de personagens imaginários. Esse tipo de abordagem possibilita maior engajamento e espírito colaborativo, além de contribuir para a aplicação dos conhecimentos adquiridos no jogo em outros contextos, como a vida real (HAMMER et al., 2018). Dessa maneira, observa-se que a criação de um enredo envolvente é um importante elemento de jogos utilizados na educação, pois proporciona uma atmosfera convidativa à aprendizagem e um estímulo à imaginação.

O *Escape Room* aplicado nesta pesquisa apresentou, também, outros elementos importantes, comuns em jogos, que potencializam a capacidade de aprendizagem dos alunos. A presença de um clima misterioso e um ambiente desafiador, por exemplo, despertam entusiasmo, curiosidade e motivação (GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002). Quando o aluno apresenta maior interesse e envolvimento com uma atividade, principalmente ao ser desafiado, é despertado no educando uma motivação intrínseca, a qual contribui significativamente para a qualidade da aprendizagem (DAY, 1974). Assim, é importante destacar que os indivíduos apresentam um potencial maior para aprender quando se sentem motivados e interessados.

Outro aspecto observado foi de que, durante a busca ativa pelas pistas e resolução das perguntas e enigmas, os grupos adotaram estratégias diferentes. No começo da atividade, alguns estudantes preferiram agir de forma isolada e independente, enquanto outros, desde o início, decidiram reunir todas as pistas para solucionar os problemas de genética de forma conjunta. Todavia, os grupos que adotaram a primeira estratégia perceberam que estavam

perdendo muito tempo na busca pelas pistas, uma vez que a falta de comunicação inicial fazia com que os estudantes procurassem pelas perguntas em locais onde outro colega já havia explorado. Diante disso, esses grupos passaram a mudar de estratégia e agir de forma colaborativa, informando sempre aos outros sobre suas ações.

A colaboratividade incentivada em alguns jogos é um aspecto positivo para ser trabalhado na área da educação, pois é sabido que cada estudante apresenta uma habilidade e uma especificidade em determinadas áreas em detrimento de outras. No caso do *Escape Room*, por exemplo, um aluno pode ter mais facilidade com cálculos, enquanto outro pode ter mais desenvoltura com as questões conceituais e um terceiro com a busca ativa das pistas e com o raciocínio lógico para resolver os enigmas. Dessa forma, as habilidades específicas de cada um, fruto da heterogeneidade do grupo, podem ser potencializadas quando trabalhadas em conjunto, contribuindo para um maior sucesso na performance do grupo na realização dos objetivos preestabelecidos (GEE, 2008).

O engajamento coletivo entre os estudantes foi bastante perceptível durante a resolução de algumas perguntas de maior complexidade, momento em que os grupos demonstraram maior interação por meio de discussões e revisão dos conteúdos (Figura 4). Em alguns momentos, alunos que apresentavam dificuldade para resolver certas questões indagavam aos outros colegas sobre a resolução do problema, havendo, assim, uma constante troca de conhecimento entre os integrantes do grupo. Percebe-se, pois, que a coletividade estimulada pelo jogo contribuiu para a ocorrência de uma instrução em pares, em que as explicações e discussões entre os colegas os ajudavam a compreender conceitos, resolver problemas e tomar decisões. Dessa forma, é notório que jogos em sala de aula contribuem para a aprendizagem ativa dos estudantes (RITZKO; ROBINSON, 2006) e esse protagonismo do aluno permite o desenvolvimento de habilidades comunicativas e metacognitivas (SMITH et al., 2009).

Figura 4. Engajamento dos estudantes na resolução de questões de forma colaborativa.



Fonte: Própria (2020).



Muito embora todos os estudantes tenham demonstrado bastante euforia e envolvimento com a atividade, nem todos tiveram facilidade para resolver as questões ou acompanhar o ritmo do grupo. De todos os grupos, apenas um não conseguiu escapar da sala no tempo estipulado de 60 minutos. Além disso, durante a socialização da experiência ao final do jogo, foi possível a realização de uma discussão com os alunos que tiveram mais dificuldade de forma individual. Nesse momento de autoavaliação, foi possível a identificação dos assuntos que demandariam um maior aprofundamento, possibilitando, assim, que esses estudantes obtivessem consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, percebe-se que a proposta implementada se configurou como um importante instrumento de avaliação formativa, tendo em vista que permitiu que os alunos fizessem uma verificação da situação da sua aprendizagem até aquele momento e, a partir disso, os discentes poderiam nortear seus estudos com enfoque nos assuntos que mais apresentam dificuldade. Essa constatação, em consonância com as ideias de Fernandes e Freitas (2007), evidencia que:

(...) a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. Nesse sentido, (...) um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30).

Dessa maneira, o erro cometido pelos alunos não foi visto como castigo ou fracasso, e sim como uma virtude, permitindo-os reconhecerem, de forma autônoma, as razões que levaram à missão não ser bem-sucedida. Essa autoconsciência possibilita que os estudantes superem suas dificuldades, com benefícios significativos para seu crescimento (LUCKESI, 2008).

O aspecto cooperativo do jogo, em detrimento da competição, também contribuiu para o não sentimento de fracasso dos alunos. Apesar de ter sido observada uma pequena competitividade entre os grupos, percebida a partir de indagações de alguns alunos sobre o tempo que outros colegas levaram para conseguir escapar da sala, de uma forma geral, houve uma notória cooperação entre os discentes. Nesse sentido, os jogos cooperativos apresentam uma vantagem em relação aos competitivos, pois oportunizam os envolvidos em um aprendizado cooperativo, envolvente e sobretudo prazeroso, contribuindo não somente para a



eliminação de medo e sentimento de fracasso, como também para o fortalecimento de amizades (ORLICK, 1978).

Outro fator importante observado nesta pesquisa foi de que a abordagem interdisciplinar com a matemática, não somente presente nos cálculos de probabilidade inerentes à área da genética, mas também devido à inserção das expressões aritméticas na solução dos enigmas, revelou algumas dificuldades dos alunos com cálculo. Mesmo com a calculadora, muitos grupos não conseguiam decifrar os enigmas corretamente, pois se confundiam na hora de identificar que operações matemáticas fundamentais têm prioridade nas expressões aritméticas. Apesar de ser um assunto abordado no Ensino Fundamental, boa parte dos alunos do Ensino Médio permanece com dificuldade para identificar a ordem das operações matemáticas durante a resolução de expressões numéricas (RAHMAN et al., 2017). Essa confusão é uma das principais razões que levam estudantes a incorrerem em erros ao realizarem cálculos, além de ser um tipo de situação que as calculadoras convencionais não conseguem reverter. Essa dificuldade em matemática é relevante, pois o entendimento insuficiente em aritmética leva a prejuízos no estudo de assuntos mais avançados das disciplinas que envolvem cálculo, como álgebra (DIAZ; HERNÁNDEZ; PAZ, 2019) e a própria genética (SOUSA et al., 2016; PETROVICH et al., 2014). Destarte, desenvolver atividades interdisciplinares, como o jogo do tipo *Escape Room*, foco desta pesquisa, pode contribuir para a consolidação de assuntos e elucidação de dúvidas de outros componentes curriculares, como as dificuldades em matemática (PANTANO; RINQUE; NASCIMENTO, 2017), auxiliando os estudantes a se sentirem menos confusos e inseguros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência em sala de aula com a aplicação de um jogo do tipo *Escape Room*, observamos que a proposta foi satisfatória, bem recebida pelos alunos e contribuiu sobremaneira para a dinamização da aula. Além da ludicidade, o jogo proporcionou um ambiente envolvente e convidativo à aprendizagem, bem como estimulou o espírito de colaboratividade e não competitividade entre os estudantes, os quais se ajudaram na resolução dos problemas, decifração dos enigmas e obtenção dos objetivos. É importante salientar que os estudantes participaram ativamente do processo de ensino-aprendizagem e que, além da coletividade, o jogo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sensório-espaciais e de raciocínio lógico.



Foi possível constatar que o *Escape Room* se apresentou como um importante instrumento de avaliação formativa, pois oportunizou estudantes a terem uma autoconsciência das suas dificuldades acerca dos assuntos previamente abordados, servindo como norte para orientar seus estudos. Assim, com a utilização de jogos, como o apresentado nesta pesquisa, é possível valorizar o aspecto processual da aprendizagem, de forma a reconhecer que a avaliação em si é inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem, servindo como um importante termômetro das ações pedagógicas em sala de aula.

Os benefícios observados nesta pesquisa também envolveram o levantamento de dificuldades de aprendizagem em matemática, tendo em vista a abordagem interdisciplinar presente no jogo. Dessa maneira, este estudo reforça a relevância de se utilizar a interdisciplinaridade em ações de ensino, de forma a contribuir para a consolidação de assuntos das diversas áreas, a partir de enfoques e aplicação em situações diferentes.

Diante das inúmeras vantagens advindas do uso do *Escape Room* na área da educação, constata-se a importância da adoção de metodologias mais diversificadas e atrativas por parte dos docentes no ensino de assuntos complexos. Ressaltamos, ainda, a expressiva contribuição que a introdução desse tipo de jogo em sala de aula pode trazer, ao possibilitar um ensino mais ativo, com o desenvolvendo de inúmeras competências e habilidades nos estudantes, em contraste com as limitações do ensino tradicional.

REFERÊNCIAS

ARMELIATO, E. **Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 155 p., 2011.

CABRAL, A. Escape room: conheça o jogo que caiu no gosto do brasileiro. **Correio Brasileiro.** Brasília, 14 jul. 2019. Acervo. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/revista/2019/07/14/interna_revista_correio,770454/escape-room-conheca-o-jogo-que-caiu-no-gosto-do-brasiliense.shtml. Acesso em: 01 nov. 2020.

CHOU, Y. **Actionable Gamification: Beyond points, badges, and leaderboards.** USA: Octalysis Media, 2015.

COIL, D. A; ETTINGER, C. L.; EISEN, J. A. Gut check: The evolution of an educational board game. **PLOS Biology**, v. 15, n. 4, 2017.

DAY, R. H. **Psicologia da Percepção.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.



DIAZ, A.; HERNÁNDEZ, C. A.; PAZ, L. S. Errors and difficulties in solving algebraic procedures in secondary school students. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1408, n. 1, 2019.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2017.

DOMÍNGUEZ, A.; NAVARRETE, J. S.; MARCOS, L.; SANZ, L. S.; PAGÉS, C.; HERRÁIZ, J. J. M. **Gamifying learning experiences**: practical implications and outcomes. **Computers & Education**, Madrid, v. 63, n. 1, 2013.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo**: Currículo e Avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FORTIM, I. **Psicologia e games**: uma experiência de ensino realizada no curso superior de tecnologia em jogos digitais da PUC-SP. In: VII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. Belo Horizonte: PUC-Minas, UFMG, 2008.

GARRIS, R.; AHLERS, R.; DRISKELL, J. E. Games, motivation, and learning: A research and practice model. **Simulation & Gaming**, v. 33, n. 4, 2002.

GEE, J. P. Learning and Games. In: SALEN, K (eds). **The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning**. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIVANALDO, R. S; MADUREIRA. A. R. O.; CIME, J. G. C. C.; SILVEIRA, L. M.; ANDRADE, J. G. R. S.; ROCHA, R. G.; LIMA, A. S. B; SILVA, T. A. **Geneticats**: Jogo digital para ensino de Genética. In: XVII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. Foz do Iguaçu, Paraná, 2018.

HAMMER, J.; TO, A.; SCHRIER, K.; BOWMAN, S. L.; KAUFMAN, G. Learning and Role-Playing Games. In: ZAGAL, J. P.; DETERDING, S. (eds.). **Role-Playing Game Studies**: Transmedia Foundations. New York: Routledge, 2018.

KAPP, K. **The Gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. Hoboken: Pfeiffer, 2012.

LEE, H.; DOH, Y. Y. A. **Study on the relationship between educational achievement and emotional engagement in a gameful interface for video lecture systems**. In: International Symposium on Ubiquitous Virtual Reality, Adaejeon, 2012.

LEVY, P. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCKESI, C. C. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.



MARTINEZ, E. R. M., FUJIHARA, R. T., MARTINS, C. Show da genética: um jogo interativo para o ensino de genética. **Genética na Escola**, v. 3, n. 2, 2008.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**: Como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do livro, 1978.

PANTANO, F.; RINQUE, L. C. L.; NASCIMENTO, D. P. Interdisciplinaridade em educação matemática direcionada ao Ensino Médio: uma alternativa eficiente no ensino aprendizado. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 8, n. 2, 2017.

PETROVICH, A. C. I.; ARAÚJO, M. F. F.; MONTENEGRO, L. A.; ROCHA, A. C. P.; PINTO, E. D. J. Temas de difícil ensino e aprendizagem em ciências e biologia: experiências de professores em formação durante o período de regência. **Revista da SBEnBio**, São Paulo, n. 7, 2014.

PRENSKY, M. **Digital Natives**, Digital Immigrants Part 1. On the horizon, v. 9, n. 5, 2001.

RANDI, M. A. F.; CARVALHO, H. F. Learning through role-playing games: an approach for active learning and teaching. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 1, 2013.

RAHMAN, E. S. A.; SHAHRILL, M.; ABBAS, N. A.; TAN, A. Developing Students' Mathematical Skills Involving Order of Operations. **International Journal of Research in Education and Science**, v. 3, n. 2, 2017.

RITZKO, J. M.; ROBINSON, S. Using Games to Increase Active Learning. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 3, n. 6, 2006.

SILVA, J. B.; SALES, G. L.; LEITE, E.; PONTELLO, L. **Mudança conceitual em óptica geométrica facilitada pelo uso de TDIC**. In: Workshop de Informática na Escola, 21, 2015, Maceió. Anais. Porto Alegre: SBC, 2015.

SILVA, J. B.; SALES, G. L. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 5, 2017.

SILVA, J. B. da; ANDRADE, M. H.; OLIVEIRA, R. R. de; SALES, G. L.; ALVES, F. R. V. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do *Kahoot* para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018.

SILVA, M. L. **A gamificação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo em aulas de biologia do ensino médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 124 p., 2019.



SMITH, M. K.; WOOD, W. B.; ADAMS, W. K.; WIEMAN, C.; KNIGHT, J. K.; GUILD, N.; SU, T. T. Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. **Science**, v. 323 n. 5910, 2009.

SOUSA, E. S.; NUNES JÚNIOR, F. H.; CAVALCANTE, C. A. M; HOLANDA, D. A. S. A genética em sala de aula: uma análise das percepções e metodologias empregadas por professores das escolas públicas estaduais de Jaguaribe Ceará. **Conex. Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE**, v. 10, n. 4, 2016.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAJA, S. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VITÓRIA, A. B.; SOUZA, J. Y. K.; ANDRADE, M. B. **Amigoácidos**: uma proposta lúdica para o ensino de biologia molecular. In: XVII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. Foz do Iguaçu, Paraná, 2018.



CAPÍTULO IV

LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: A ANÁLISE DE ANÚNCIO EM VÍDEO COM *YOUTUBER* SOBRE A VENDA DE BANDA LARGA MÓVEL

Paula Priscilla Mendes de Carvalho; Mestre em Letras (UERN)
José Roberto Alves Barbosa; Doutor em Linguística (UFC)

RESUMO

Este artigo busca promover o letramento crítico multimodal de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Mossoró-RN por meio da análise de anúncio em vídeo de banda larga com o *YouTuber* Whindersson Nunes. A escolha do *corpus* levou em consideração alguns aspectos relacionados ao gênero, sua identificação com o público jovem e a presença de um discurso desempoderador. Nessa perspectiva foi selecionado o anúncio “Como ficar sagaz na internet”, com Whindersson Nunes, divulgado na plataforma YouTube. A base da nossa pesquisa está fundamentada nos estudos de Freire (1967, 1989, 1996); Fairclough (1989, 2001, 2003); Kress e van Leeuwen (2006). Ancorados no estudo das teorias, foram feitas análises dos aspectos verbais e visuais e as marcas ideológico-hegemônicas presentes no anúncio em vídeo.

Palavras-Chave: Letramento crítico. Análise do Discurso Crítica. Gramática do Design Visual.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte da dissertação de mestrado no Profletras a qual foi realizada com alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Mossoró-RN. O objetivo geral é: promover o Letramento Crítico Multimodal de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Mossoró-RN, por meio da análise de anúncio em vídeo de banda larga com o *YouTuber* Whindersson Nunes. Como objetivos específicos, pretendemos: analisar um anúncio em vídeo sobre a venda de banda larga móvel com o *YouTuber* Whindersson Nunes, identificando os aspectos verbais e não verbais e suas marcas ideológico-hegemônicas; aplicar as teorias da Gramática do Design Visual (GDV) e da Análise do Discurso Crítica (ADC) com vistas ao Letramento Crítico Multimodal dos referidos estudantes.



Os objetivos propostos buscam responder a dois questionamentos que perpassam a nossa investigação: 1) Que elementos discursivos e multimodais caracterizam o anúncio em vídeo e como eles contribuem para o desempoderamento do jovem?; 2) Como as teorias da ADC e da GDV podem contribuir para o Letramento Crítico Multimodal de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental? Pretendemos responder às questões de pesquisa e realizar os objetivos por meio de: (i) questionários de análise, aplicados antes e depois do contato dos alunos com as teorias da GDV e ADC.

À luz das teorias que embasam nosso estudo, apresentaremos, primeiramente, o constructo teórico base da nossa pesquisa. Em seguida, a contextualização e metodologia da pesquisa-ação aplicada e, por fim, as análises das atividades realizadas em sala de aula, bem como algumas considerações sobre os resultados.

LETRAMENTO (S) E LETRAMENTO CRÍTICO

Considerando os diferentes textos que circulam socialmente, a escola deve assumir o papel de intermediar conhecimentos necessários à plena participação do aluno como cidadão crítico capaz de ler, interpretar e produzir textos nas mais variadas situações. Diante disso, uma palavra ganha destaque nos estudos da Educação e Ciências da Linguagem: letramento⁷. De acordo com Kleiman (2005) o letramento vai além do processo de alfabetização, abrange o uso da língua escrita em contextos sócio históricos.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (p. 22)

Kleiman (2008) defende que o ensino de leitura, tendo em vista a multimodalidade dos textos, hoje em dia, exige do professor o conhecimento em outros campos da comunicação não verbal, que o levará a compreender criticamente os textos que rodeiam o cotidiano de seus alunos.

⁷Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2004, p. 17).



Os estudos de Paulo Freire, um dos maiores educadores e pensadores do século XX, trouxeram uma ampla contribuição à abordagem Crítica do Letramento, à medida que adota uma perspectiva de educação que vai além do aprendizado de certas habilidades instrumentais, como ler e escrever. O seu trabalho pedagógico visa a uma prática libertadora cujo ofício esteja “[...] destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo” (BRANDÃO, 2005, p. 21).

Dessa forma, a escola deve propor atividades de práticas de Letramento Crítico associadas à ideia de empoderamento⁸. Isso se dá quando os sujeitos são posicionados em categorias sociais, tais como gênero, raça, classe, sexualidade, etnicidade, religião e habilidade.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica (ADC) tem como pressuposto teórico-metodológico o discurso como prática social. Os analistas de discurso investigam como os sistemas linguísticos funcionam na representação de eventos; na construção, estruturação, contestação e reafirmação de hegemonias presentes nas relações sociais. Opõe-se, assim, à linguística formal e centra seus estudos na perspectiva funcionalista da linguagem (RESENDE; RAMALHO, 2006).

O termo “Análise de Discurso Crítica” foi adotado por Norman Fairclough, um linguista britânico da Universidade de Lancaster. Segundo Resende e Ramalho (2006), a ADC se consolidou como disciplina no início da década de 90 e é em Fairclough que se concentram as principais contribuições da teoria. Seus estudos representam uma grandiosa contribuição para o debate de questões ligadas ao racismo, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, a exclusão social, entre outros eventos presentes nas práticas sociais (MAGALHÃES, 2005).

É no discurso, historicamente situado, que podemos perceber a internalização de ideologias e relações sociais. Analisar a linguagem, suas funções sociais e organização do sistema linguístico, são pontos centrais da ADC, que se orienta nos estudos da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday. A teoria vê a linguagem como um sistema aberto a

⁸Empoderamento, do inglês *empowerment*, é um termo amplamente utilizado na Educação e nas Ciências Sociais que deriva das ideias de reflexão, ação e libertação dos homens na obra de Freire.



mudanças socialmente orientadas, o que lhe permite criar significados múltiplos e variados. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 56).

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Os textos que circulam, nos espaços sociais contemporâneos, são múltiplos e variados. Além da palavra há as imagens que os compõem e contribuem para a construção dos seus significados, por isso é necessário que o leitor saiba compreender e produzir os textos de forma significativa. Dessa forma, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal necessitam de um olhar especial e, portanto, de abordagens mais críticas e complexas. Nesse sentido, surge a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen, elaborada em 1996, cujo propósito é:

[...] suplantando algumas das dificuldades em se analisar sistematicamente estruturas visuais e outros códigos semióticos do gênero, dado que, até então, os paradigmas de investigação de estruturas visuais enfocavam o “léxico” das imagens e não iam além da camada denotativa, conotativa e/ou iconográfica de seus níveis de significação (ALMEIDA, 2008, p. 09).

O estudo da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), aborda a imagem como um texto carregado de significados e com características específicas. Almeida (2008) ressalta que as imagens comunicam e interagem com o leitor, assim como um texto formado por palavras. Ler a linguagem visual, além da linguagem verbal, possibilita que o receptor da mensagem compreenda a intenção daquele que a produziu, favorecendo o processo de comunicação.

[...], o que a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen advoga é a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. [...] assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, [...] (ALMEIDA, 2008, p. 9).

Barbosa (2015, p. 53) ressalta que a identificação dos elementos que compõem a imagem, durante o processo de Letramento Crítico do aluno, contribui ao Letramento Visual do educando, que é orientado a perceber os discursos ideológicos presentes, não só nos textos verbais, mas também nos não verbais, auxiliando-o na compreensão e interpretação das relações de poder nas imagens.



CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

Em consonância com os propósitos interventivos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), este estudo classifica-se como um tipo de pesquisa-ação, definida, de acordo com Thiollent, (2005, p. 16) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, na área educacional, caracteriza-se como uma estratégia capaz de auxiliar os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e, consequentemente, intervir de modo positivo no aprendizado dos educandos. Tal proposta nos foi apresentada no início das aulas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na qual nossa responsabilidade seria a de desenvolver uma proposta intervencionista a partir da investigação de problemas detectados no cotidiano escolar, com vistas à transformação, tanto dos alunos como do professor-pesquisador.

Com base nos aportes teóricos que permeiam nosso estudo, esta pesquisa foi realizada numa escola⁹ da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró – RN. As atividades foram desenvolvidas em duas turmas de 7º anos do ensino fundamental. O motivo da escolha por duas turmas se deu pelo fato de serem pouco numerosas contando com apenas 15 alunos, em uma, e 17 alunos, em outra. Dessa forma, com o total de alunos, teríamos um quantitativo maior de dados a serem coletados, confrontados, selecionados e analisados.

PROCESSO DE ESCOLHA DO OBJETO DA PESQUISA-AÇÃO

A escolha do anúncio em vídeo, *corpus* desta pesquisa, se deu a partir de alguns critérios: i) capacidade de comunicar-se com o público consumidor jovem por meio da interatividade e dinamismo; ii) ser protagonizado por *Youtuber* - influenciador digital com forte presença no cotidiano dos jovens; iii) vender um produto (acesso à internet ilimitada) que, hoje em dia, atrai muito a sociedade de consumo; iv) adequação à faixa etária das turmas; v) presença do gênero no meio digital.

Inicialmente, foram selecionados 10 anúncios de empresas de telecomunicação diversas que utilizaram *YouTubers* para venda de seus produtos. Após uma nova seleção,

⁹A instituição participante não será identificada para evitar exposição da escola e dos alunos.



optou-se por escolher os que divulgavam o mesmo produto: internet de banda larga móvel. Dos anúncios, que atendiam aos propósitos da atividade de pesquisa, a professora escolheu um para as etapas de análise e produção textual. Os demais foram tomados, quando necessários, como exemplos no decorrer das aulas de intervenção.

O anúncio em vídeo escolhido, intitulado “Como ficar sagaz na internet”, chamou a atenção por ter sido divulgado, exclusivamente, na plataforma YouTube. Além de ter sido protagonizado pelo *YouTuber* Whindersson Nunes, um dos maiores influenciadores da internet, o vídeo também traz um jeito inovador de propagar o discurso de poder da mídia, tendo em vista que o *YouTuber* não foi retirado do ambiente no qual costuma gravar seus vídeos (quarto).

METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Segundo Thiollent (2005) a metodologia estuda os métodos e as técnicas de captação e processamento das informações a fim de resolver problemas diversos de ordem teórica e prática. Além disso, é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa. Dessa forma, esta pesquisa-ação seguiu alguns procedimentos descritos no quadro 1.

Quadro 1 - Resumo da prática de letramento aplicada em sala de aula

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS
Etapa I - Apresentação do projeto de pesquisa e de questionário pré-teste		
Compreender o propósito pedagógico do trabalho;	Escuta da exposição do trabalho;	<i>Notebook</i> ;
Conhecer o tema e o <i>corpus</i> da pesquisa: o consumo à internet em anúncios com <i>YouTubers</i> ;	Assistir a um anúncio em vídeo do YouTube.	<i>Datashow</i> ;
Assistir ao anúncio em vídeo da Oi livre “Como ficar sagaz na internet”, com Windersson Nunes;	Responder ao questionário (pré-teste).	Caixa de som;
Aplicar um questionário (pré-teste) sobre o anúncio em vídeo.		<i>Slides</i> ;
		Questionário manuscrito.



Etapa II – Prática de leitura e análise de anúncios		
<p>Retomar a temática do anúncio em vídeo exibido na aula anterior: “Como ficar sagaz na internet”, com Windersson Nunes;</p> <p>Assistir a outro anúncio com o mesmo perfil do já exibido;</p> <p>Delinear os diferentes perfis dos protagonistas dos anúncios analisados, suas ações e contextos;</p> <p>Assistir à biografia de Whindersson Nunes.</p>	<p>Análise comparativa das principais estratégias utilizadas em cada vídeo para a venda de banda larga móvel;</p> <p>Conhecer um pouco mais sobre os <i>YouTubers</i> Whindersson Nunes e Christian Figueiredo;</p> <p>Identificação de elementos verbais e não verbais que compõem o anúncio em vídeo “Como ficar sagaz na internet”.</p>	<p><i>Notebook;</i></p> <p><i>Datashow;</i></p> <p>Caixa de som;</p> <p><i>Slides.</i></p>
Etapa III - Apresentação das teorias		
<p>Abordar as categorias da ADC e da GDV;</p> <p>Explicar o gênero anúncio em vídeo enfatizando suas características multimodais, seu discurso desempoderador e as identidades envolvidas;</p> <p>Explicar sobre o produto anunciado: internet de banda larga móvel;</p> <p>Discutir a escolha utilizada pelos</p>	<p>Audição da exposição teórica;</p> <p>Análise do vídeo com base nas teorias;</p> <p>Registro de informações.</p>	<p>Quadro branco;</p> <p><i>Notebook;</i></p> <p><i>Datashow;</i></p> <p><i>Slides;</i></p> <p>Caderno.</p>



anunciantes de protagonizarem em seus vídeos diferentes “celebridades” da internet (<i>YouTubers</i>).		
Etapa IV - Aplicação do questionário pós-teste		
Aplicar o mesmo questionário realizado na primeira aula, a fim avaliar a leitura e a análise crítica multimodal dos alunos após o contato com as teorias da ADC e da GDV.	Resolução do questionário pós-teste.	<i>Notebook;</i> <i>Datashow;</i> <i>Slides;</i> Caderno.

Fonte: Elaborada pela autora

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisamos e confrontamos as respostas dadas por 10 (dez) alunos aos questionários da fase pré e pós-teste, a fim de comparar o nível de letramento multimodal crítico dos alunos antes e depois do contato com as teorias da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Gramática do Design Visual (GDV).

A atividade, denominada pré-teste¹⁰ (ver quadro 2), objetivava, além de uma leitura interpretativa do vídeo, sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero anúncio em vídeo e os recursos linguísticos (verbais e não verbais) que o compõe, além do produto vendido - internet de banda larga móvel - e o protagonista Whindersson Nunes. Formado por 10 questões discursivas, o questionário foi orientado a ser respondido individualmente e, caso o aluno não soubesse as respostas, nas aulas posteriores, iriam ser esclarecidas as dúvidas apresentadas.

¹⁰ As perguntas do questionário foram exibidas por meio de slides.

Quadro 2 - Questionário pré-teste

Após assistir ao vídeo “Como ficar sagaz na internet”, responda as questões propostas:



1. Qual o tema abordado no vídeo?
2. Qual a função de um anúncio?
3. Você já ouviu falar em internet de banda larga móvel? Você faz uso de tal recurso?
4. O anúncio em vídeo foi divulgado na plataforma *YouTube*. Que categorias de conteúdos você costuma acessar? É inscrito ou já se inscreveu em algum canal?
5. Quantos e quais participantes você identifica no vídeo?
6. Qual cenário foi utilizado para divulgar o conteúdo do vídeo?
7. O que você sabe sobre o protagonista do vídeo?
8. Como o protagonista se comporta (atua) no vídeo?
9. Na sua opinião, a que público o anúncio em vídeo se direciona?
10. Que recursos utilizados pelo anunciante do vídeo mais lhe chamaram atenção? Por quê?

Fonte: Elaborada pelos autores

Como se trata de questionário com perguntas abertas, as respostas dos alunos foram transcritas individualmente. Também foi preservada a escrita original do aluno. Para facilitar a análise, selecionamos 3 das 10 perguntas feitas e construímos quadros. Após cada exposição, faremos comentários em alguns pontos pertinentes.

Quadro 3- Respostas dos alunos à questão 3

Você já ouviu falar em internet de banda larga móvel?		
Você já fez uso de tal recurso? Justifique.		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	Sim, já ouvi falar e já fiz uso, por que eu comprava um pacote de internet para quando estivesse fora de casa para	Sim, e já fiz uso por que eu comprei um pacote.

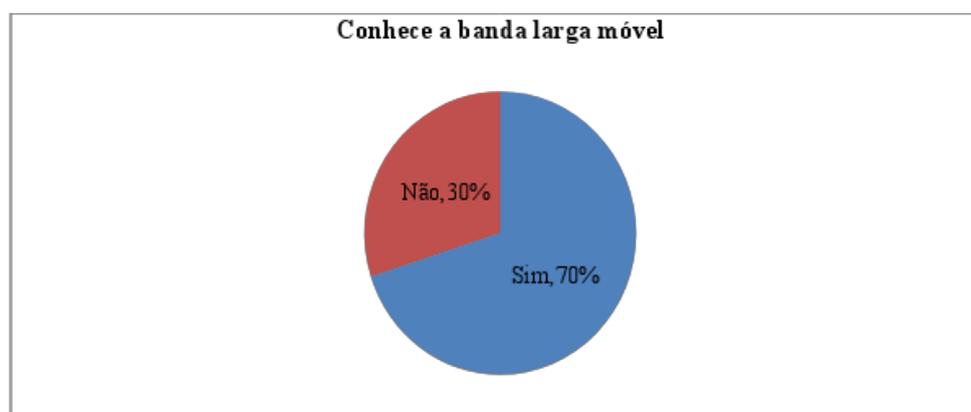


	quando precisar	
A2	Não.	Sim, Não
A3	Não, Não, porque eu nunca vir Fala	Não. Não nunca gostei de net no celula.
A4	Sim, não, nunca me interessei.	Sim, não pois não necessito de tal recurso.
A5	Não. Não. Não porque nunca vi	Não. Pois não conhecia
A6	Já ouvir falar em anúncios, propagandas e etc. Sim, de vez em quando eu uso.	Sim, Sim faço , mais não é do chip do Oi.
A7	Já ouvi falar, sei sobre isso, porém não faço uso desse recurso.	Já ouvi falar, sei do que se trata, porém não faço uso desse recurso.
A8	Sim, mas foi em anúncios, propagandas , mas nunca fui saber o que realmente era.	Sim, não, nunca procurei para assinar.
A9	Sim já ouvi falar, não mas já usei.	Sim, mas não gosto de usar
A10	Ja ouvi falar mas nunca usei.	Jaouvi falar, mas nuncausei.

Fonte: Elaborada pelos autores

A partir das respostas acima, construímos dois gráficos apresentando, em porcentagem, as respostas dadas pelos alunos às perguntas: *Você já ouviu falar em internet de banda larga móvel?* (gráfico 1) *Você já fez uso de tal recurso?* (gráfico 2).

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos que conhecem a banda larga móvel

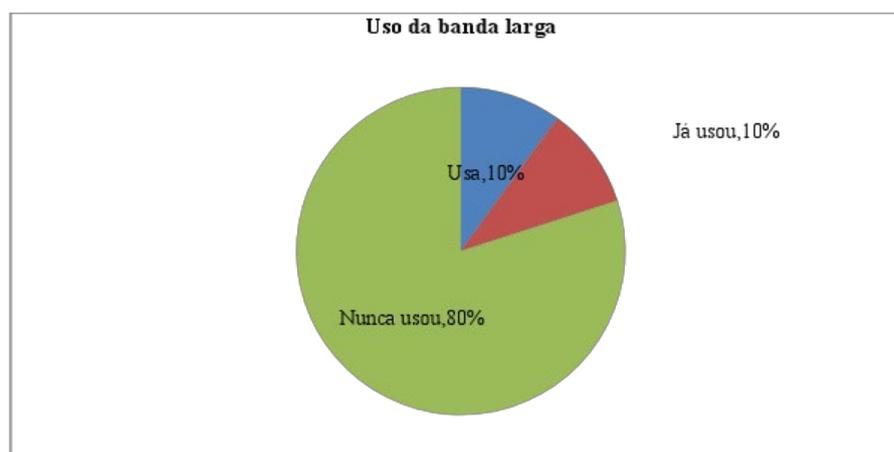


Fonte: Elaborada pelos autores



A partir da leitura do gráfico 1, percebemos que, dos dez alunos que responderam às questões, sete já conheciam o produto. O aluno 8 ainda revelou que já tinha ouvido falar sobre a banda larga por meio de anúncios e propagandas, mas nunca tinha se interessado sobre seu significado.

Gráfico 2 - Demonstrativo de uso da banda larga pelos alunos



Fonte: Elaborada pelos autores.

O gráfico 2 mostra um número maior de alunos que nunca usaram a internet de banda larga em seus celulares. Somente o aluno 1 revelou que já comprou por necessidade e o aluno 6 faz uso, mas não é o da operadora do anúncio analisado. Dos que nunca usaram, nenhum justificou que seria pela falta de condição financeira. Os motivos foram: não gostam e não sentiram necessidade de adquirir, como mostram, respectivamente, as respostas dos alunos 3 e 4. No geral, as respostas dos alunos acrescentaram um dado positivo à nossa pesquisa. Dos alunos entrevistados, nenhum sentiu-se atraído pela compra do produto por causa do discurso hegemônico empregado pela mídia (desempoderamento). Isso demonstra que suas ações não são totalmente determinadas pelas estruturas e práticas sociais, mas que eles também têm seus próprios poderes (FAIRCLOUGH, 2003).

Quadro 4- Respostas dos alunos à questão 5

Quanto e quais participantes você identifica no vídeo?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	Apenas ele falando sobre um dia que passou na praia com os amigos.	Apenas ele fazendo várias encenações.



A2	1 participante. Whinderson.	Um, Whindersson.
A3	1 participantes	1 participantes, Whiderson
A4	Dois, o camera e o ator.	1, Whinderson.
A5	Só 1	Um.
A6	Só um (Whinderson), mais ele interpreta varios personagens...	Só um, Whinderson.
A7	1 pessoa, Whindersson Nunes.	1 participante
A8	---- ¹¹	1
A9	o protagonista , os amigos dele e os amigos dos amigos dele .	O protagonista, os amigos, os amigos dos amigos.
A10	um, Whindesson Nunes.	Um, Whindessonunes.

Fonte:Elaborada pelos autores

No geral, constatamos que os alunos perceberam a presença de um ator cujas ações se desenvolvem em torno da representação de diversas personagens. “No processo de ação, o ator é o participante do qual parte o vetor, além disso, ele é, geralmente, o participante mais saliente” (ALMEIDA, 2008, p. 14). Contudo, nenhum aluno, mesmo após o contato com as teorias, relatou a presença do público no processo transacional, já que o ator, em muitos momentos do vídeo, dirige seu olhar para o observador.

Quadro 5 - Respostas dos alunos à questão 6

Qual cenário foi utilizado para divulgar o conteúdo do vídeo?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	Um quarto.	Um quarto e ele encenou que estava na praia

¹¹ O aluno, por falta de atenção, não copiou a pergunta. Todavia, consideramos seus questionários para análise devido às outras respostas dadas.



A2	O quarto	Um quarto
A3	No quarto.	No quarto
A4	A praia.	A praia.
A5	no quarto do indivíduo	No quarto do anunciante
A6	Um quarto (como de costume dos vídeos dele).	Em um quarto, com cores e imagens que tem tudo a ver como o anúncio .
A7	Um cenário comum, num quarto com uma cama etc.	O quarto de Whindersson
A8	Um quarto.	Um quarto
A9	Um cenário normal e legal.	Um quarto.
A10	o Quarto dele.	o Quarto dele.

Fonte: Elaborada pelos autores

A pergunta aborda a importância do cenário como elemento da sintaxe da imagem e fator que garante a naturalidade na divulgação do discurso hegemônico da mídia. O protagonista grava seus vídeos em um quarto e o questionamento feito buscou conduzir os alunos à constatação da intenção do anunciante em utilizar o cenário original. A maioria percebeu e relacionou o ambiente ao perfil identitário do *YouTuber*. Somente o aluno 4 que, mesmo após o contato com as teorias, manteve sua resposta de que seria uma praia o cenário, confundindo o espaço principal da ação com os elementos utilizados para a divulgação da mensagem (Whindersson, o rei da praia). O aluno 6, no pós-teste, ainda mencionou as cores e os objetos usados e sua relação com a mensagem do anúncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impulsionados pela prática de Freire (1967), cujos preceitos operam a favor de um ensino de ação e reflexão do indivíduo com o meio, este estudo buscou desenvolver o Letramento Crítico Multimodal de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Mossoró-RN por meio da análise e de anúncio em vídeo de banda larga com o *YouTuber* Whindersson Nunes.

Nossa maior motivação foi trazer, para o contexto da sala de aula, um gênero com o qual o estudante se identificasse e que, ao mesmo tempo, apresentasse um discurso desempoderador.



Embasados pelos estudos da ADC, de Fairclough (2003) e da GDV, com Kress e van Leeuwen (2006) e a ideia de empoderamento, desenvolvida nos estudos de Freire (1989, 1967, 1996) nossa primeira questão de pesquisa foi: Que elementos multimodais e discursivos caracterizam o anúncio em vídeo e como eles contribuem para o desempoderamento do jovem?

No contato inicial dos alunos com o tema da pesquisa e com o gênero, verificamos que certos elementos foram identificados, como a percepção de que tratava-se de um anúncio da venda de internet por meio de um *YouTuber* que agia de forma engraçada. A partir das respostas, constatamos que os participantes perceberam alguns dos principais elementos linguísticos que compunham o vídeo, contudo o discurso desempoderador não fora identificado.

A partir das etapas anteriores, adentramos na segunda questão de pesquisa: Como as teorias da ADC e da GDV podem contribuir para o letramento multimodal crítico de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental?. A resposta a essa questão, constituiu a terceira etapa da nossa prática, na qual aplicamos as teorias da ADC e da GDV, por meio de uma linguagem condizente a faixa etária dos participantes. Em contato com as teorias, por meio de *slides*, os alunos mostraram-se bastante surpresos com os aspectos de leitura feitos, principalmente aos que se referiram à sintaxe da imagem, com as metafunções da GDV.

Diante disso, a partir desta pesquisa, esperamos contribuir para o incentivo a novas práticas de Letramento Crítico Multimodal nas aulas de língua materna. Por meio de discursos, que buscam neutralizar e centralizar as relações de poder, o aluno precisa ser incentivado a “consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais...” (OLIVEIRA, 2010, p. 330). Isso representa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas, sobretudo, assumir uma forma de poder que a muitos é negada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Universitária, 2008.

BARBOSA, J. R. A. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. In: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C; SILVA, M. B. da. (Org.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015, v. 1, p. 50-60.



BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<https://goo.gl/bUQjfb>> Acesso em: mai. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/sp5Xet> Acesso em: jan. 2017

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

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. In: **D.E.L.T.A.** São Paulo, Educ., v.21, n. especial, p.1-9, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/Wwo93f>>. Acesso em: jan. 2017.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/aBESCT>>. Acesso em: jan. 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



CAPÍTULO V

ESCRITA COLABORATIVA DE CONTO POR MEIO DE JOGOS DE *RPG*

Aline Peixoto Bezerra, Mestre em Letras (UERN)

Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa, Doutor em Ciência de Computação (UFPE)

Yuri Alves da Silva Souza, Graduando em Informática (IFRN/IP)

RESUMO

A escola, assume o papel primordial de proporcionar ao aluno o contato com os mais variados tipos de textos. O ensino dos gêneros por meio dos jogos de *RPG* constitui um espaço no qual os sujeitos envolvidos constroem conjuntamente uma história narrativa ficcional. Neste sentido, temos por objetivo verificar os tipos de *RPG* existentes e analisar qual sistema é aplicável para escrita e o ensino do gênero textual conto nas aulas de Língua Portuguesa. Visamos para esta pesquisa contribuir didaticamente aos estudos do gênero conto em sala de aula por meio dos jogos de *RPG*. A pesquisa foi executada na perspectiva da Linguística Textual à luz das teorias de Bazerman (2011), Brotto (1999), Gotlib (2004) Marcuschi(2002), dentre outros que destacam a importância do ensino dos gêneros textuais em sala de aula como também os que discutem as teorias sobre uso de jogos como instrumento pedagógico. Metodologicamente dividimos a pesquisa em dois momentos: primeiro, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o gênero textual escolhido – o conto; posteriormente, analisamos os principais tipos de *RPG*. Por fim, os participantes do projeto escreveram, por meio da mecânica escolhida na pesquisa, o relato de uma sessão que consiste na produção de um conto colaborativo por meio do *RPG*.

Palavras-chave: Jogos de *RPG*. Conto. Escrita Colaborativa.

INTRODUÇÃO

Nosso projeto, intitulado Escrita Colaborativa de Conto por meio de jogos de *RPG* parte da perspectiva do ensino da Língua Materna a partir de práticas de ensino nas quais o aluno passa a ser o protagonista do seu processo de construção do saber.

O trabalho com a Língua Materna em sala de aula, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), deve ter como base o texto, o qual proporcionará ao aluno o contato direto com as mais variadas situações concretas de uso da língua. No entanto, o ensino da Língua Portuguesa esteve diretamente ligado ao tradicionalismo: uso do texto como pretexto para apresentar os aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos.

Com isso cabe à escola promover a ampliação do conhecimento para que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p.



19). A escola é um dos espaços proporcionadores de práticas de leitura e escrita e deve conduzir os alunos, portanto, ao aprendizado de práticas sociais comuns no seu dia a dia, ou seja, dos diversos gêneros sociais existentes com um trabalho motivador, reflexivo e participativo.

Nossa pesquisa surgiu do labor da docência, das salas de aulas interativas em que os jovens alunos, muito fortemente, usavam as novas mídias durante as aulas, em especial, o celular, redes sociais, jogos (eletrônicos e de tabuleiro), dentre outros. Para tanto, escolhemos dois campos distintos – o *RPG* e a literatura. Entretanto, na diversidade encontramos campos porosos e cheio de possibilidades; as percepções mudam com o tempo a julgar pelos trabalhos acadêmicos que cada vez mais apresentam os textos ficcionais ligados à ludicidade. Acreditamos que o *RPG* e a literatura são campos férteis e poderão se tornar cada vez mais próximos.

Neste sentido, pretendemos analisar qual sistema de *RPG* é aplicável para escrita e o ensino do gênero textual conto. Escolhemos os jogos de *RPG* como suporte norteador do nosso trabalho em virtude de apresentar-se como uma metodologia ativa que se adapta a realidade dos alunos. Promove a interação dos sujeitos envolvidos, o pensamento crítico e potencializa o aprendizado.

Uma das razões para este trabalho envolvendo contos com jogos de *RPG* é a construção de um *corpus* de pesquisa que melhor justifique o uso dos jogos em sala de aula, especialmente, o ensino do gênero textual conto. Com a pesquisa teremos dados qualitativos sobre o(s) tipo(s) de *RPG*(s) que podem ser usados pelos professores de Língua Materna para o ensino do gênero acima citado.

A escolha do gênero narrativo ficcional conto foi feita em virtude de ser um gênero relativamente curto comparado ao romance ou a novela. Ainda levamos em consideração que o uso do conto permite uma execução mais rápida numa partida de *RPG* em sala de aula.

As orientações curriculares para o Ensino Médio, destacam o uso de jogos que não seja totalmente completo, ou seja, conforme o tema apresentado em sala de aula os alunos poderão (re)construí-los. No caso do *RPG*, também é um jogo que poderá ser totalmente criado pelos alunos, o que estimula ainda mais a cooperação em conjunto.

Utilizar jogos como instrumento pedagógico não se restringe a trabalhar com jogos prontos, nos quais as regras e os procedimentos já estão determinados; mas, principalmente, estimular a criação, pelos alunos, de jogos relacionados com os temas discutidos no contexto da sala de aula" (BRASIL, 1998, p.28).

Esta pesquisa contribui para o campo da Linguística Textual, por:



1. Utilizamos um ambiente ao qual os alunos estão habitualmente acostumados (jogos), a favor da produção do conhecimento de si e do outro (social). Uma aproximação da literatura com a realidade vivida; dá prática para o conhecimento do gênero;
2. Os jogos possibilitam aquisição de conhecimento de uma forma leve e divertida sem que seja maçante para o aluno, como nas aulas tradicionais;
3. Subsídio para o campo didático no tocante aos estudos do conto;
4. Contribuições didáticas sobre o uso de jogos de *RPG* na educação.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO TEXTUAL

Os textos são elaborados e divulgados nos eventos sociais que as pessoas realizam, e nessas produções textuais diversos fatos sociais também são produzidos. Então, “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 21). Observamos que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social, pois são fenômenos de interação entre o homem e a sociedade e vice-versa e diversificam-se mediante a diversidade de ações sociais.

Por conseguinte, se as práticas sociais são igualmente diversificadas, decorrem, daí, variações nos gêneros textuais, pois, nas palavras de Marcuschi (2002, p. 30) “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios, as estrelas, mas são artefatos culturais constituídos historicamente pelo ser humano”, sendo assim, os gêneros são criados e recriados a partir de necessidades reais do homem.

Em consonância com Bakhtin (2011), são as próprias esferas da atividade humana que definem as práticas comunicativas dos textos. Então, apesar da forma “estável” que um gênero apresenta num dado contexto, também está sujeito a mudanças, são flexíveis, portanto, podem diversificassem com o tempo, conforme a trajetória cultural dos grupos sociais.

Bakhtin (2011) apresenta uma distinção entre os gêneros, classificando-os como primários e secundários, enquanto os primários, como carta, situações de interação face a face, diálogos, se configuram como comunicações sociais do cotidiano, os secundários se manifestam em situações de comunicação ligadas a outras esferas sociais, públicas e mais complexas, normalmente são elaborados na escrita como também se constroem a partir dos gêneros primários assimilando-os e transformando-os.

Se cada vez que escrevemos ou falamos somos facilmente compreendidos pelos outros, a tendência é que essa forma seja repetida e padronizada; de modo que vamos nos familiarizando cada vez mais com essas formas e tornando-as frequentes; e para essas formas de comunicação reconhecíveis e auto reforçadoras, Bazerman (2011, p. 32) define-as como



gêneros. Nas palavras do autor “Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras”.

Assim sendo, fica evidente que usamos a linguagem para nos socializarmos com os outros para agirmos socialmente e esses eventos acontecem em forma de textos, os quais se materializam nos gêneros textuais. Já que são formas ligadas à sociedade em uso podem, apesar de apresentar características (pré) fixas em sua formação, passar por mudanças, ou seja, são flexíveis dentro dos grupos sociais.

Para dar continuidade às discussões sobre os gêneros textuais, descrevemos na seção a seguir sobre o conto, pois é o gênero textual privilegiado no trabalho de desenvolvido na pesquisa.

GÊNERO TEXTUAL: CONTO

Dada a diversidade de gêneros em circulação na nossa sociedade as estratégias linguísticas baseadas na recriação da linguagem cotidiana costumam provocar forte adesão do leitor. Podemos encontrá-las na leitura de um romance, poemas, crônicas, contos, dentre outros. As narrativas, de forma geral, apresentam-se como tipos textuais que utilizamos enquanto falantes de Língua Materna. Além disso, as narrativas são sempre associadas a outras semioses além do texto escrito, como as imagens, as tecnologias educacionais ligadas aos vídeos e a uma gama de outras possibilidades.

As operações de textualização podem realizar-se nas estruturas sequenciais, entre elas as narrativas que podem aparecer no nível ficcional ou real, no caso o conto enquadra-se no primeiro nível. Nas palavras de Gotlib (2004):

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo (GOTLIB, 2004, p. 08).

Na ficção há naturalmente graus de proximidade ou afastamento do real. No conto não é diferente, já que se trata de uma narrativa ficcional. Para a autora acima citada, o conto teve origem primeiramente no ato oral por meio dos contadores de histórias as quais ao longo do tempo teve seus registros escritos, e finalmente a criação por escrito de contos, “quando o narrador assume esta função de contador-criador-escrito de contos” (GOTLIB, 2004, p. 09).

Com relação a classificação dos tipos de conto, Terra (2019), destaca que esse gênero apresenta diferentes categorias (policial, de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso etc.), para o autor, umas das vantagens de se trabalhar com o conto é a possibilidade de o professor



preparar atividades interdisciplinares interligadas a outras semióticas (representação teatral e novela gráfica, por exemplo).

Nas palavras Rector (2015, p.13) o conto “é um gênero específico, entendendo por gênero um conjunto de características (...) o conto pode ser definido pela sua extensão, mais curto do que romance, porém mais extenso do que a crônica”. É o desafio de escrever em poucas palavras o essencial, e com isso despertar o interesse do leitor. Nesta perspectiva, o conto além de ser uma forma narrativa em prosa, é conciso.

Conforme já destacamos a nossa pesquisa correlaciona na prática de ensino o conto aos jogos de *RPG*. Assim, discutimos a seguir outro eixo basilar da nossa pesquisa o uso dos jogos na educação, especialmente os jogos de *RPG*.

DISCUTINDO SOBRE OS JOGOS DE *RPG*

Apresentamos, inicialmente, o *RPG* como jogos cooperativos. Entende-se cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos” (BROTTO, 1999, p. 46), dessa forma, as estruturas de jogos cooperativos não levam à competição dos seus participantes favorecendo, assim, ao próprio jogo. Então o objetivo não é ganhar ou perder, mas participar, jogar e se divertir em grupo. Oportunizando assim o aprendizado e a interação cooperativa.

Conforme os delineamentos postos por Brotto (1999) os jogos cooperativos podem se dividir em espontâneos – o jogo é livre, o professor observa e media os conflitos – e dirigidos – o professor intervém na atividade colocando desafios e dificuldades progressivas no jogo. Os jogos de *RPG* de enquadram na segunda categoria, pois o jogo é orientado por um mestre que durante a evolução do jogo proporrá desafios para que os personagens busquem soluções/resoluções.

A partir da metade da década de 90 alguns educadores começaram a utilizar o *RPG* como uma ferramenta de auxílio pedagógico (RIYIS, 2004). Os jogos de *RPG* constituem um espaço no qual os sujeitos envolvidos constroem conjuntamente uma história narrativa ficcional. Nessa modalidade de jogo, os jogadores são participantes ativos da leitura e da escrita da história, pois tem a oportunidade de produzir/criar seu texto e o seu personagem.

Alinhados as ideias de Morin (2012, p.145) colocamos que “O jogo é um engajamento psíquico, uma inserção física, uma atividade prática que se coloca face a face com o mundo real para desafiá-lo e domá-lo, mas de modo benigno”. A ação lúdica, como função educativa, além de propiciar a instância do prazer, também se interliga a perspectiva



do olhar e atuar no mundo. Engloba importantes aspectos do comportamento e das ações do ser humano, como também possibilita a reflexão do fazer na educação.

Klimick (2008) apresenta esses componentes constituintes do *RPG*: o cenário – pessoas e organização do ambiente da narrativa; a personagem – a ligação entre o jogador e o jogo, alguns personagens podem ser interpretados pelo mestre; os enredos – podem ser alterados durante o jogo, dependerá das ações dos personagens; e a ambientação – fornece os elementos para a produção de *RPG*, uma união do cenário, personagem, enredo e clima. Além disso, para o autor, o *RPG* contém regras atreladas ao sistema já que são as regras que definem as chances das ocorrências dos eventos dentro do jogo.

Vale ressaltar ainda que para os participantes do jogo o *RPG* propiciará o desenvolvimento de habilidades como: escrita (durante a construção dos roteiros), leitura (durante a pesquisa dos temas) e de argumentação reflexiva e crítica (quando os jogadores precisam defender seus personagens e pontos de vista), uma vez que o *RPG* envolve leitura e escrita (PAVÃO, 2000) sendo essas habilidades importantes para formação de cidadãos atuantes em sua sociedade.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa tem como objetivo verificar os tipos de *RPG* existentes e analisar qual sistema é aplicável para escrita e o ensino do gênero textual conto nas aulas de Língua Portuguesa. Com a finalidade de apontar o *RPG* como um instrumento auxiliador no ensino de Língua Materna.

Por isso, em virtude dos objetivos apresentados neste trabalho, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa. Sob essa ótica, Creswell (2010, p. 211) aborda que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

Nas pesquisas qualitativas, a interpretação dos dados aparece, nas teorias clássicas, como um procedimento que ocorre depois da sua análise. Para Gil (2008), apesar de apresentarem conceitos diferentes, são procedimentos estreitamente relacionados; na maioria desses tipos de pesquisas qualitativas não se separam seções distintas para tratar dos dois processos.

A pesquisa foi dividida em etapas distintas com vista a atingir os objetivos aqui postulados. Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico sobre a Linguística Textual, os conceitos de gêneros, mais especificamente o conto; como também um estudo sobre os *RPG*, a mecânica e formatação de desses tipos de jogos. Para em seguida, orientados pela revisão



bibliográfica, analisarmos os dados coletados, escolher o jogo de *RPG* para por meio do jogo escrever colaborativamente o conto. Em consonância com os objetivos apresentados organizamos os encontros da seguinte forma:

1. Estudos sobre o gênero literário conto: leitura de contato e apreciação do gênero escolhido na oportunidade destacamos o conceito e classificação do gênero;
2. Estudos sobre os elementos constituintes do *RPG* com o objetivo de selecionar o tipo mais adequado para a escrita colaborativa do conto;
3. Sessões de *RPG* com o jogo escolhido (os acontecimentos das sessões foram registrados pela equipe envolvida no projeto);
4. Escrita do relato das partidas no formato de conto.

Durante o desenvolvimento do projeto, cada atividade planejada foi acompanhada pelo professor orientador, bem como pelo coordenador de pesquisa da instituição em que o projeto foi desenvolvido.

Os sujeitos envoltos na pesquisa são alunos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com idade média entre 15 a 20 anos, oriundos do curso de licenciatura em informática e dos cursos de nível médio integrado de informática e agroecologia da referida instituição. A escolha desta instituição se deu em virtude de a professora orientadora do projeto atuar como docente neste espaço escolar. Os alunos foram convidados e aqueles que se sentiram atraídos participaram assiduamente das oficinas previamente marcadas.

O nosso *corpus* deu-se por meio da análise dos jogos de *RPG* aplicáveis ao ensino/escrita do conto, os participantes do projeto escreveram os relatos das partidas e depois fizeram a produção de um conto colaborativo por meio do *RPG*.

A PRODUÇÃO DO CONTO COLABORATIVO: EM BUSCA DOS PECADOS

O conto escrito colaborativamente intitulado *Em busca dos Pecados* conta a história de uma guerra do clã dos demônios contra o das deusas, dos gigantes, das fadas e dos humanos. Foi escrito pelos alunos que participaram das sessões de *RPG*. Conforme mencionado anteriormente os alunos sob orientação da professora proponente do projeto ao longo das sessões de *RPG* (3D&T) registravam as ações, cenário e demais tomadas de decisões ao longo de cada partida.

Foram executadas cinco sessões com vista a concluir o jogo. Posteriormente, organizamos as informações que tínhamos acerca dos acontecimentos em partida e começamos a escrita formal e elaborada do conto. Seguimos a ordem dos fatos e das ações



dos personagens e do mestre conforme apareceram nas partidas do *RPG*. Segue as fotos de dois momentos do jogo e registros das sessões do *RPG*.

Figura 1A e 1B: Registro do momento em que os alunos estavam jogando



Fonte: acervo da pesquisa

Os alunos interpretaram os personagens escolhidos desde a primeira sessão. O mestre, por sua vez, coordenava as sessões, além de ambientar os espaços em que as ações aconteciam. Um aluno do Curso de Graduação em Informática do *campus* Ipanguaçu exerceu o papel de mestre e explicou previamente as regras ao grupo. A professora orientadora acompanha as sessões e registrava os fatos ocorridos.

Destacamos que os jogos de *RPG* são cooperativos e não competitivos, por isso não há um ganhador como acontece nos jogos em geral. O entretenimento e a criatividade são focos desse tipo de jogo. Portanto, na experiência descrita neste trabalho o objetivo final foi a interação social e a escrita colaborativa de um conto fantástico com base nas cinco sessões realizadas.

Jogadas as partidas, seguimos com a organização e escrita do conto. O conto ficou dividido em duas partes para uma melhor distribuição do enredo e apresenta estrutura condizente ao conto fantástico em que se insere a relação entre a raça humana, deuses, fadas e animais com características e ações semelhantes aos humanos assim como aparece em “Em um certo dia, ocorreu uma guerra do clã dos demônios contra o das deusas, dos gigantes, das fadas e dos humanos. Os primeiros pretendiam dominar a Sythia, e os demais somavam forças para impedirem isso. Após longa duração dos conflitos e à custa de tantas vidas dos combatentes opostos (incluindo o SPC), uma parte do clã dos demônios fora selado”.

Em virtude da limitação de espaço que temos neste artigo, segue somente um recorte da parte inicial do conto:



PRIMEIRA PARTE

EM BUSCA DOS PECADOS

Numa região chamada Sythia, havia o reino Sayku onde se encontravam os mais habilidosos e fortes cavaleiros de todo o território. Eles formaram o grupo Sete Pecados Capitais (SPC) com o objetivo de proteger o reino.

Em um certo dia, ocorreu uma guerra do clã dos demônios contra o das deusas, dos gigantes, das fadas e dos humanos. Os primeiros pretendiam dominar a Sythia, e os demais somavam forças para impedirem isso. Após longa duração dos conflitos e à custa de tantas vidas dos combatentes opostos (incluindo o SPC), uma parte do clã dos demônios fora selado. A outra parte que não foi aprisionada, pois se opôs ao seu próprio clã, com os anos, tornou-se amigável, apesar de ainda apresentar poderes demoníacos e sombrios.

Transcorrido muito tempo dessa guerra devastadora, o mundo vivia em paz. Nesse contexto, o atual rei de Sayku teve presságios de demônios bastante poderosos tomando a Sythia e percebeu, então, a necessidade de melhorar a defesa do reino e de reunir o grupo SPC, agora com novos membros a serem selecionados.

Para isso, todos os clãs apresentaram seus representantes. Dentre eles, os escolhidos foram: Preguiça - urso Megumin, o atual rei das fadas; Inveja - cobra Droler, a líder dos gigantes; Gula - javali Roinuj dos gigantes; Luxúria - bode; Ganância - raposa Gris, da raça dos demônios; Orgulho - leão ;e Ira - dragão Haru, da raça dos demônios. A fim de garantir a abrangência da segurança, cada um rumou a vários reinos diferentes.

Ao sentir o mal iminente, o rei de Sayku solicita ao grupo que se reúna na capital. Depois de um mês, cinco dos SPC se encontram e esperam a chegada dos outros dois. Como isso não acontece, os cinco decidem procurá-los. Ao saber que a Ira foi vista, pela última vez, a caminho do extremo Norte, e o Orgulho em direção ao extremo Sul da região, após alguns minutos de discussão, o SPC decide ir ao primeiro caminho, para o qual calcula o tempo de percurso até lá de, em média, um mês.

A Gula, javali Roinuj, fala que pode levar todos até o extremo Norte em sete dias, utilizando a magia de teletransporte. No entanto, levaria um por vez, descansaria, levaria outro e assim sucessivamente, uma vez que precisaria de uma grande quantidade de mana por causa da distância. A primeira a ir é a Preguiça (urso Megumin), sendo levada até o centro de uma pequena floresta totalmente coberta de gelo, onde ocorria uma nevasca que impedia de enxergar o extremo Norte. Em seguida, Roinuj retorna.

Uma hora depois, Megumin escuta uma voz parecida com a da Ira e um som de metais como se duas pessoas lutassem com espadas. Sai da floresta congelada procurando aquela voz, mas, devido à nevasca, existia muita dificuldade para ver e ouvir naquele ambiente. Em determinado momento, percebe a sombra de duas silhuetas as quais lutam entre si e se dirigem a uma caverna. Decide seguir o que enxerga e, assim, ajudar o capitão do SPC (mesmo tendo um pressentimento de que aquilo poderia ser uma armadilha para si mesmo; caso não fosse, sem a ajuda dos companheiros, o capitão do grupo seria morto, e isso era inaceitável).

À medida que adentra a gruta, ela fica mais escura e tenebrosa. Para iluminar e explorar o lugar, Megumin transforma a lança espiritual na sétima forma, um globo de luz. Ouvia, como antes, apenas as espadas se chocando. Resolve seguir esse som, mesmo quando uma voz do além grita “não vá adiante”. Distante uns 100 metros, visualiza que as silhuetas se parecem com a do capitão e a de um homem alto coberto de gelo (como se tivesse acabado de sair da nevasca). Essas duas imagens estão próximas a uma rampa, de aproximadamente três metros de declínio, seguida por um chão liso, de gelo, bem extenso, sobre o qual há um teto afunilado com uma abertura em cima.

- Que bom que você veio até aqui! Este será seu fim! – disse o homem de gelo.

Em resposta a isso, o urso conjura uma bola de fogo na própria mão e a lança contra o seu oponente, o qual desvia.

- Só é essa a sua capacidade...

Enquanto o outro homem parecido com o capitão fica parado, o homem de gelo se encaminha até Megumin, o qual prepara e lança outra bola de fogo nele (que desvia como se não fosse nada) e vai até a entrada da caverna. Nessa entrada, uma parede impede a passagem. Passam-se alguns minutos em que não consegue transpor a barreira e nem sabe o que fazer. Ao ouvir o som de passos, preocupa-se, pois teria de lutar para escapar daquela enrascada. Avista, então, o homem de gelo se aproximando cada vez mais, agora a cerca de 20 metros, para atacá-lo.

(...)

Fonte: acervo da pesquisa



Conforme aparece norecorte acima, podemos perceber que os alunos envolvidos no projeto conseguiram converter as partidas de *RPG* com o sistema 3D&T em um conto conforme a estrutura desse gênero relativamente conciso com poucas personagens, acontecimentos breves e sem maiores complicações de enredo. Com um clímax e a resolução dos problemas vividos ao final da história.

Observamos na construção da narrativa um mundo irreal em que os acontecimentos perpassam a realidade além do humano; as situações vivenciadas pelos personagens da história são contrárias à vida comum, pois há a presença de magia e seres mágicos que aparecem logo no início do conto em: “À medida que adentra a gruta, ela fica mais escura e tenebrosa. Para iluminar e explorar o lugar, Megumin transforma a lança espiritual na sétima forma, um globo de luz” essa cena, por exemplo valida a construção de um conto ficcional fantástico.

A inserção da raça humana junto a deuses, gigantes, demônios, dentre outros aparece mais nitidamente nesta passagem “Para isso, todos os clãs apresentaram seus representantes. Dentre eles, os escolhidos foram: Preguiça - urso Megumin, o atual rei das fadas; Inveja - cobra Droler, a líder dos gigantes; Gula - javali Roinuj dos gigantes; Luxúria - bode; Ganância - raposa Gris, da raça dos demônios; Orgulho - leão; e Ira - dragão Haru, da raça dos demônios. A fim de garantir a abrangência da segurança, cada um rumou a vários reinos diferentes”.

Ainda ressaltamos no conto escrito a presença de elementos e circunstâncias extraordinários as quais desafiam as leis do mundo real, como aparece na parte em que o personagem usa a magia para o teletransporte “A Gula, javali Roinuj, fala que pode levar todos até o extremo Norte em sete dias, utilizando a magia de teletransporte”.

O conflito que motiva o surgimento do problema na narrativa do conto analisado é motivado a partir dos presságios que o rei de Sayku teve, assim a trama confere lugar à tensão e prende a atenção do leitor, envolvendo-os em um cenário de triunfo entre o bem e o mal, assim como aparece nesta passagem “Transcorrido muito tempo dessa guerra devastadora, o mundo vivia em paz. Nesse contexto, o atual rei de Sayku teve presságios de demônios bastante poderosos tomando a Sythia e percebeu, então, a necessidade de melhorar a defesa do reino e de reunir o grupo SPC, agora com novos membros a serem selecionados”.

Com o objetivo de desencadear no enredo do conto fantástico situações surpreendentes e inexplicáveis percebemos no conto “Distante uns 100 metros, visualiza que as silhuetas se parecem com a do capitão e a de um homem alto coberto de gelo (como se tivesse acabado de sair da nevasca). Essas duas imagens estão próximas a uma rampa, de aproximadamente três



metros de declínio, seguida por um chão liso, de gelo, bem extenso, sobre o qual há um teto afunilado com uma abertura em cima”.

Assim, no decorrer do conto as ações se desenrolam em volta dos personagens mencionados anteriormente e como esperado em uma narrativa mais curta o desfecho da história acontece de modo a resolver os problemas ou conflitos postos no desenvolvimento. No final o ponto culminante da narrativa escrita é o triunfo do bem sobre o mal. Vejamos: “Depois de um tempo, eles acordam. São vitoriosos! Mas será que, ainda, haverá algo para perturbar a ordem e a paz?”.

A prática desafiante da escrita colaborativa de conto por meio do jogo de *RPG* conduz o alunado não só ao conhecimento sistemático sobre o conto, mas também os insere em uma vivência real do gênero na prática do jogar interpretativamente por meio do *RPG*. Destarte, a partir da instância do prazer os alunos foram conduzidos aos objetivos de aprendizagem e escrita colaborativa do conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o projeto com o objetivo de escrever colaborativamente o relato de uma partida de *RPG* no formato de conto. Este trabalho de escrita de texto por meio da vivência interpretada num jogo revela-nos que os alunos se sentiram estimulados a escrever o conto. A produção final do conto evidencia-nos que os alunos conseguiram escrever de forma clara e eficaz de modo que souberam elaborar um conto fantástico com estrutura e cenários condizentes a esse tipo de texto.

O ensino do conto por meio dos jogos de *RPG* constituiu, neste espaço, a construção conjunta de uma história narrativa ficcional coerente. Neste sentido, verificamos que o *RPG3D&T* é aplicável para a escrita e o ensino do gênero textual conto nas aulas de Língua Portuguesa. Diante da experiência vivenciada observamos que a escrita colaborativa do conto por meio do jogo do *RPG* apresenta-se, a priori, como uma ferramenta eficaz e prazerosa para o ensino/escrita do gênero conto em âmbito escolar. Assim validamos por meio dessa pesquisa o *RPG* como um instrumento didático pedagógico eficaz.

Verificamos, assim, por meio das análises e estudos sobre os sistemas de *RPG* que o 3D&T atendeu a proposta desta pesquisa: a escrita colaborativa de conto por meio das sessões de jogos de *RPG*, tendo em vista que esse sistema é feito para adaptar histórias genéricas de séries e desenhos, por exemplo. Portanto, as regras gerais contidas no 3D&T atendeu o nosso propósito de escrever o conto após as partidas.



Sugerimos dar continuidade ao trabalho de atividades de pesquisa em que envolve o *RPG* como prática de ensino dos gêneros narrativos, em especial, o conto. Tendo em vista que a temática não se não se esgota aqui, pois temos múltiplas opções de reflexões e análises com modalidades orais e escritas da língua, as práticas podem cada vez mais serem aperfeiçoadas e aplicadas.

Diante da urgente necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas junto ao alunado, asseveramos que fizemos uma boa opção, os resultados obtidos e apontados levam-nos a acreditar que escolhemos uma prática capaz de envolver o aluno, e, além disso, de oportunizar a produção de texto. Apresentamos o *RPG*, como uma ferramenta/suporte textual eficaz para o ensino-aprendizagem de do gênero conto em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhaïlovich). **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. Campinas, [s. l.], 1999.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Atica, 2004.

KLIMICK, Carlos. **Uma ponte pela escrita: a narratividade do RPG como estímulo à escrita e à leitura**. Tese (Doutorado em Letras) PUC – Rio. Rio de Janeiro, 2008.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game**. Exata ed. São Paulo.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais : definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Eds.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 30.

MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

PAVÃO, Andréa. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games (RPG). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED 2000**, Caxambu.

RECTOR, Mônica. **O conto na literatura brasileira: teoria e prática**. Paco ed. Juiz de Fora.

RIYIS, Marcos Tanaka. **Simples, manual para uso do RPG na Educação**. Ed. do Autor. São Paulo. 2004.

TERRA, Ernani. **Revista Metalinguagens**, v.5, n.2, jul. 2019, pp. 33-45.



CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS A PARTIR DO USO DA TECNOLOGIA MÓVEL

Maria Suzana de Oliveira Pinheiro Menezes, Pós-graduanda em Educação e Contemporaneidade (IFRN)
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes, Mestra em Letras (UERN)

RESUMO

A partir do início do XXI, a legislação brasileira criou uma lei que contempla a pessoa com deficiência e, com isso, os alunos com deficiência também passaram a frequentar a escola regular. Todavia, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem desses discentes nas escolas comuns ainda é muito precário, devido a muitos fatores, como a falta de professores qualificados para atuar nessa área, a ausência de metodologias e de materiais pedagógicos, entre outros problemas. Com isso, faz-se necessário repensar como trabalhar propostas de ensino-aprendizagem com esses alunos na escola pública regular. Pensando na atenuação de alguns desses problemas, o presente trabalho tem como objetivo propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente o uso do celular dentro da sala de aula para alunos com deficiência. Na intenção de alcançar o objetivo proposto, adotamos algumas teorias dos seguintes estudiosos: Soares (1998), Kleiman (1995), Rojo (2012), Moraes (2015), UNESCO (2014), Rogalski (2010), Santos (2002), Souto (2014), Carvalho (2009), Mantoan (2003), entre outros. Metodologicamente utilizamos a perspectiva de um estudo de caso e a modalidade de uma pesquisa-ação de natureza interventiva e interpretativa para verificar o uso da tecnologia móvel em sala de aula. Os resultados da presente pesquisa mostraram um maior interesse do aluno na realização e execução de práticas escolares, aprimoramento na escrita, maior rendimento na leitura (compreensão e interpretação) de textos, maior retenção de informações e de conteúdos trabalhados, mostrando uma aprendizagem efetiva advinda do método tecnológico.

Palavras-chave: Letramento. Tecnologias móveis. Aplicativos educacionais. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação tem vivido um momento marcante e nunca visto em termos de avanços legais em relação à educação inclusiva. A política de inclusão é aprofundada por meios de legislação, documentos e projetos, tanto em nível federal quanto em nível local (SILVA, 2014). Antes dessas políticas de inclusão, os alunos com deficiência eram segregados em escolas especiais e eram excluídos do convívio com alunos ditos “normais”.



Contudo, no final do século XX, a questão de todos terem direito a uma educação igualitária começou a ser debatida de forma mais integral que nos anos anteriores.

A partir do início do XXI, a legislação brasileira criou uma lei que contempla a pessoa com deficiência e, com isso, os alunos com deficiência também passaram a frequentar a escola regular e a conviver com os alunos ditos “normais”, assim, sendo questionada a necessidade de construir uma escola em que a prática pedagógica fosse de forma igualitária e que abarcasse as necessidades de todos (VILLELA *et al.* 2013). Porém, mesmo depois dessas conquistas, no contexto escolar, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência nas escolas comuns ainda é muito precário, devido a muitos fatores, como a falta de professores qualificados para atuar nessa área, a precária estrutura escolar, a falta de materiais pedagógicos e entre outros problemas.

Pensando na atenuação de alguns desses problemas e na intenção de propor um ensino propício e significativo a esses alunos, pensamos em apresentar práticas de letramentos, tendo como suporte o uso da tecnologia móvel, especificamente, o uso do celular, para tentar mostrar que a educação inclusiva é possível. Pois, acreditamos que o uso da tecnologia móvel aliada à educação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de educandos com deficiência.

Assim sendo, esta pesquisa busca demonstrar como o uso do celular em sala de aula pode contribuir com novas práticas de letramentos que poderão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da educação inclusiva. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o uso do celular dentro da sala de aula para alunos com deficiência.

Na intenção de alcançar o objetivo proposto, o estudo realizou-se à luz das teorias dos principais teóricos: Soares (1998); Rojo (2012), Kleiman (1995), no que diz respeito ao surgimento e definições do termo letramento e de práticas de letramentos; sobre os multiletramentos, serão abordadas as visões de Rojo (2012) e Morais (2015); sobre a Tecnologia móvel, especialmente o uso do celular e os aplicativos na educação, UNESCO (2014) e Morais (2015); e a respeito da Educação inclusiva no cenário brasileiro, Rogalski (2010), Santos (2002), Souto (2014), Mantoan (2003), Carvalho (2009), entre outros.

Em relação à metodologia, utilizamos a perspectiva de um estudo de caso que consiste em analisar/estudar um determinado indivíduo que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida, e a modalidade de uma pesquisa-ação de natureza interventiva e interpretativa para verificar o uso da tecnologia móvel, em sala de aula, a favor de uma prática educativa inclusiva e mais eficiente para alunos com deficiência. Esta pesquisa



foi desenvolvida com um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Mossoró – RN.

Diante de todo esse contexto, primeiramente, abordamos a questão da educação inclusiva; na sequência, evidenciamos os letramentos, os multiletramentos e o uso das novas tecnologias a favor de um ensino mais produtivo; por fim, apresentamos práticas de letramentos inclusivas.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos últimos anos, a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro. Hoje, nas escolas públicas, é possível ver alunos com deficiência convivendo tranquilamente com os alunos ditos “normais”. Porém, nem sempre foi assim.

A Educação Inclusiva no Brasil é resultado de muitas lutas, de organizações e de leis que favoreceram os deficientes. A mesma só veio ganhar impulso através da Declaração de Salamanca em 1994, a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996 (ROGALSKI, 2010, p. 3).

Na constituição de 1824, foi estabelecida a questão do direito à educação para todos os brasileiros, na época do Brasil Império. As constituições seguintes também afirmam a mesma garantia, porém, na prática, isso não acontecia.

Na década de 50, pouco se falava em Educação Inclusiva no Brasil. Somente por volta da década de 70 é que a Educação Especial começou a ser difundida. Nesse período, a Educação Especial era entendida como um modelo clínico. O governo, em conjunto com a sociedade civil, promovia e desenvolvia algumas obras tendo em vista as particularidades desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, porém, os alunos eram segregados. Esses alunos com deficiência eram atendidos de uma forma diferenciada através “de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular” (JANUZZI, 2004 p.34), visando apenas uma melhoria em suas atividades rotineiras. Dessa forma, a Educação inclusiva ainda não era entendida como um sistema propiciador de conhecimentos.

Somente nos anos 90 é que a Educação Especial ganhou importância, quando esta foi debatida e aprovada pela primeira vez na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, organizada pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, na cidade de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Nessa conferência, foi



elaborado um documento, que hoje é considerado o marco histórico da educação especial, denominado de *Declaração de Salamanca*.

Para Santos (2002, p. 114), a Declaração de Salamanca “representou um passo relevante na história da Educação, na medida em que redimensionou a educação especial em termos de seu alunado e de seu foco de ação”, porque foi por meio dessa que a inclusão de alunos com deficiência no processo educacional passou a ser questionada e acolhida a fim de promover uma Educação para Todos. O documento tornou-se um dos principais referenciais sobre a inclusão em 88 países.

E após dois anos, conforme Souto (2014), “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças”, independentemente das diferenças, sejam elas “étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (SOUTO, 2014, p. 21).

A partir do início do XXI, a legislação brasileira criou uma lei que contempla a pessoa com deficiência. Houve uma ratificação e uma incorporação na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008).

Mas, mesmo depois de todas essas conquistas na área da Educação Inclusiva, podemos observar que ainda há muitos obstáculos a serem vencidos, pois observamos que o aluno com deficiência está inserido nesse contexto de escola comum, convivendo com todos os demais alunos, mas ele está lá parado, sem um ensino que compreenda a sua real necessidade. De certa forma, continua excluído porque esse ensino não acontece de forma efetiva.

Segundo Carvalho (2009, p. 79), as escolas precisam “mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato”. Fundamentando-se nesse excerto, para se ter um sistema ideal de educação inclusivo, é necessário consentir ao educando: “O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais[...]” (CARVALHO, 2009. p.81). Dessa forma, as escolas seriam responsivas e de boa qualidade; e o direito de aprendizagem, de participação seriam cumpridos.

Contudo, isso, de fato, não é efetivado na prática. O aluno não tem esses direitos assegurados em virtude de diversos problemas ocorridos dentro do contexto escolar e/ou até mesmo fora deste ambiente. No contexto escolar, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência nas escolas comuns ainda é muito precário, devido a muitos fatores como a falta de professores para atuar nessa área, a falta de



projetos vinculados às famílias, a falta de estrutura e de materiais pedagógicos, entre outros problemas. Com isso, faz-se necessário repensar como trabalhar propostas de ensino-aprendizagem com esses alunos na escola pública regular.

Mantoan (2003, p. 34), uma das mais célebres defensoras da Educação Inclusiva no Brasil, ao falar sobre o atual sistema de ensino, ressalta que é necessário superar o sistema tradicional de ensinar e que isso deve ser um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. De acordo com a autora, “essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano”.

Dessa forma, acreditamos que a tecnologia móvel aliada à educação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de alunos com deficiência, pois esta amplia o campo de aprendizagem, faz com que o ensino seja mais significativo e podem ser usadas para auxiliar em diferentes tarefas, mostrando que é possível o desenvolvimento de um novo paradigma educacional, como veremos mais adiante.

ORIGEM, ACEPÇÕES DO TERMO LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO BRASIL

Letramento é um termo relativamente novo no léxico da Língua Portuguesa. Segundo Soares (1998), o termo pode ser encontrado em um antigo dicionário da língua portuguesa, intitulado como “Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete. De acordo com a autora supracitada, o termo que conhecemos hoje é uma versão traduzida para o português ao pé da letra da palavra da língua inglesa *literacy* e teria surgido no Brasil a partir da segunda metade dos anos 80 nos discursos dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 1998, p. 16).

Kleiman (1995, p. 15) afirma que o conceito de letramento teria surgido, primeiramente, “nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”. Com o passar do tempo, os estudos de letramentos passaram a examinar as características sociais juntamente com a expansão da escrita. Posteriormente, os estudos foram ampliando-se e passaram a delinear as condições de uso da escrita, buscando identificar em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas os efeitos das práticas de letramentos, ou seja, daqueles grupos de pessoas que não dominavam completamente ou que ainda estavam começando a adentrar nesse universo



da escrita que outrora era vista como uma ciência de comunicação e de transmissão dos grupos altamente letrados ou engajados no mundo tecnológico da escrita.

Na contemporaneidade, a autora citada define que o Letramento é visto “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Dessa forma, o termo pode ser entendido como a inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, apropriação, utilização e manifestação concreta das práticas de leitura e de escrita.

Mas o letramento não está ligado somente às práticas sociais de leitura e de escrita. De acordo com Soares (1998, p. 24), “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado”, pois o processo de letramento ocorre antes mesmo de o indivíduo se tornar alfabetizado e até mesmo entre aqueles que não são alfabetizados.

Porém, Kleiman (1995) alega que a escola, vista como a mais importante das agências de letramento, não se preocupa com o letramento, isto é, com a prática social, todavia se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização, isto é, o processo de aquisição de códigos que leva em conta apenas aspectos individuais necessários para o êxito ou a ascensão na instituição escolar, porém há diferentes agências de letramento como, por exemplo, a igreja, o trabalho, a família, entre outras, que apresentam diversas administrações de práticas de letramentos, que também deveriam ser incorporadas ao letramento escolar, provocando assim uma Pedagogia dos Multiletramentos, como veremos a seguir.

OS MULTILETRAMENTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Devido ao surgimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) uma infinidade de textos passou a circular no meio social e midiático, tanto na forma de linguagem verbal, quanto na forma de linguagem não-verbal. Com isso, os estudos de letramento se intensificaram e ganharam mais a atenção de estudiosos do momento, pois os textos da contemporaneidade colocaram novos desafios aos letramentos e às teorias.

Diante dessa diversidade de textos que circulam atualmente em nossa sociedade, nós, enquanto docentes, temos o dever de incorporá-los e trabalhá-los em sala de aula para que o aluno possa ter acesso aos diversos tipos de linguagens que circulam em nosso meio e através das mesmas possam ler, interpretar, aprender ou até mesmo produzir textos que empregam meios semióticos distintos, sugerindo assim uma pedagogia dos multiletramentos.



A pedagogia dos multiletramentos foi sugerida, pela primeira vez, em 1996 por meio de um manifesto que seria o resultado de um colóquio organizado por um grupo de pesquisadores dos letramentos da cidade Nova Londres, o chamado Grupo de Nova Londres (GNL). Este grupo, após uma semana de discussões na cidade de Connecticut (EUA), teria publicado “um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais)” (ROJO, 2012, p.11-12).

Embora, cada vez mais criticada nas escolas, os pesquisadores também defendiam a conectividade global porque os alunos já conviviam com diversas ferramentas que possibilitavam o letramento de caráter multimodal ou multissemiótico.

Aderindo essa abordagem, na atualidade, Moraes (2015) propôs práticas sociais envolvendo a leitura, a escrita e a imagem com o uso da tecnologia móvel, na intenção de usar novas práticas sociais que promovam a pedagogia dos multiletramentos, e diagnosticou uma motivação e satisfação nos alunos, bem como vivenciou os aspectos dos letramentos abordados pelo Grupo de Nova Londres (GNL), como por exemplo, as abordagens criativas, críticas, pluralistas, culturais e democráticas.

Deste modo, as novas tecnologias surgem como um dos meios propiciadores desse processo de ensino-aprendizagem, pois essas comportam os diferentes usos da linguagem (sons, imagens, textos, áudios, placas etc.) que poderiam ser aproveitadas para serem trabalhadas na sala de aula, uma vez que o uso das novas tecnologias tem crescido muito nos últimos anos, tendo ganhado cada vez mais espaço e adeptos em nossa sociedade.

Por meio do uso do celular, do computador e do *tablet* é possível se divertir, estudar, jogar, aprender e até mesmo se comunicar com outras pessoas. Como podemos observar, essas novas tecnologias, também conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), desempenham múltiplas funções.

Segundo as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem (UNESCO, 2014), a aprendizagem móvel é uma técnica de ensino que “envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”(UNESCO, 2014, p.8).

Diante de diversas formas de representações de textos que as novas tecnologias nos conferem, podemos perceber que elas nos permitem ter acesso e possibilitam a um ensino mais significativo, pois essas ferramentas trabalham com diversos aspectos tais como imagens, cores, letras, sons etc., isto é, há uma multimodalidade de formas e de multiletramentos que podem ser aproveitadas para melhorar tanto o ensino quanto a



aprendizagem desses alunos. Entretanto, as escolas e os professores têm que perceber a importância dessas novas tecnologias para a aprendizagem na contemporaneidade. O que nos faz pensar que se levarmos estas para o contexto educacional, elas podem contribuir extraordinariamente para o processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência.

Mantoan (2003, p. 34), ao refletir sobre o uso da tecnologia na contemporaneidade, destaca: “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural”. Segundo a autora, redes cada vez complexas de relações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e constituindo novos marcos de apreensão entre as pessoas e do mundo em que se vive.

Diante dessas novidades, Mantoan (2003, p.34) ainda afirma que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. Consoante a autora, o aprender relaciona com as formas de representar o mundo, de expressar as origens, valores e sentimentos de cada indivíduo.

Deste modo, a autora sugere que a escola precisa abraçar essas mudanças e tentar adotá-las. Porém, no contexto educacional, essas novas TIC's, principalmente a tecnologia móvel, ainda não são tão bem aceitas. A maioria das escolas públicas e privadas de todo o país proíbem o uso do celular em sala de aula, pois elas atendem ao projeto de Lei nº 2246-A1, de 2007, porém, em meio a esse contexto contemporâneo, é preciso repensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI. Pois o uso da tecnologia passou a ser uma ação inerente ao ser humano. Com isso, é preciso que os propiciadores do ensino-aprendizagem se adequem a essa nova realidade e busquem novas metodologias para ensinar aos alunos com deficiência.

Assim, não é por acaso que diversos teóricos, projetos e iniciativas estão defendendo o uso dessas tecnologias e adotando-as como formas de ferramentas pedagógicas inclusivas como poderão observar no tópico seguinte.

PRÁTICA DE LETRAMENTO: APLICATIVO APRENDEMOS E BRINCAMOS

A prática de letramento, que propomos e trabalhamos em nossa pesquisa com o aluno com deficiência, ocorreu a partir do aplicativo *Aprendemos e brincamos*, um *app* educativo, disponibilizado gratuitamente pela *Microsoft Lumia*.

O aplicativo é feito em formato de jogo educativo que funciona como uma espécie de orientador (professor) móvel para autoestudo de vocabulário e de fonética em nível iniciante.



Dentro dele, podemos observar uma lista de palavras especialmente elegidas a partir de vários temas utilizados dentro do contexto cotidiano.

Por meio de um suporte audiovisual, o *app* permite ainda aprender com eficácia a grafia e a pronúncia correta das palavras. Configura-se como uma espécie de jogo construído em duas etapas: Treinamento e *Quiz*.

Na etapa do Treinamento, o educando pode fazer a memorização do alfabeto, conhecer e estudar diversas palavras (substantivos, adjetivos, verbos e numerais) utilizando imagens com o apoio de transcrições fonéticas e de áudio a partir de diversos temas tópicos (legumes, frutas, animais, casa, roupas, cores, transporte, partes do corpo, entre outros.) utilizados no nosso cotidiano.

Na etapa do *Quiz*, há atividades em formato de jogos que são fáceis de executar e de aprender, nas quais o educando tem a possibilidade de testar e verificar as palavras estudadas. Essa parte foi organizada de um modo bem divertido, tudo pensando em proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, divertida e significativa para o aprendiz. O aplicativo permite e auxilia ao educando no aprimoramento das seguintes funções: a) Fazer leitura e associação de palavras e imagens: o educando pode selecionar a opção correta da relação entre a palavra e a imagem; b) Visualização de imagens e palavras: o educando pode selecionar imagens que se movem dinamicamente e se relacionam com a lista de palavras; c) Fazer Teste Ortográfico: o educando também pode escrever palavras e verificar a ortografia.

Como podemos notar é um aplicativo interessante que pode ser usado para trabalhar com crianças especiais, pois proporciona um ensino mais interativo capaz de expandir o estoque de palavras.

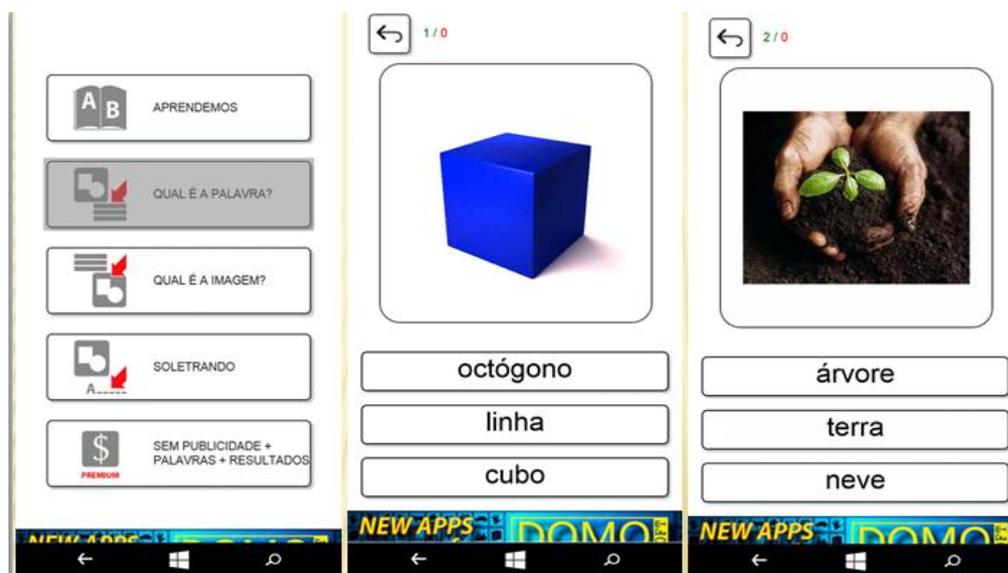
Para a UNESCO (2014), os aplicativos móveis são programas que podem auxiliar atividades pedagógicas, podendo ser usado na sala de aula ou em casa, pois trazem ferramentas como, por exemplo, anotação, cálculo, redação e criação de conteúdo que ajudam na aprendizagem, na aquisição da escrita e da leitura.

Dentro desse universo virtual, trabalhamos com o aluno práticas de Gramática relacionada aos seguintes tópicos “QUAL É A PALAVRA?” e “SOLETRANDO” que estão incluídas na parte do *Quiz*.

Dentro do contexto da sala, o celular foi usado como ferramenta pedagógica para que o discente tivesse contato com a prática nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Vejamos a prática de letramento disponibilizada no *app* (Figura 1):



Figura 1: Prints 1, 2 e 3 dos Fragmentos da prática de letramento relacionados ao tópico “Qual é a palavra?”



Fonte: Acervo da pesquisa

O aplicativo Aprendendo e Brincamos, como próprio nome enaltece, é uma forma divertida e prazerosa de se aprender um conteúdo e ao mesmo tempo brincar, pois todo o formato do *app* traz a aparência de um grande jogo educativo.

Nesse aplicativo, o educando com deficiência tem a possibilidade de exercitar e aprender a escrita, a pronúncia e grafia correta das palavras da língua que desejar. Porém, em nossa pesquisa, acabamos dando preferência à Gramática da Língua Portuguesa, devido ser a nossa área de atuação.

Para a UNESCO (2014, p. 39), os dispositivos móveis se “constituem como uma promessa especial para a educação, em grande parte porque a maioria das pessoas já tem acesso a eles”, pois é a TIC interativa mais presente em todo o planeta.

Os aparelhos móveis, especificamente o celular, podem melhorar consideravelmente a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva, deficiência visual e deficiências de aprendizagem sem fazer distinção entre comunidades com muito ou pouco recurso, pois estes aparelhos trazem programas (aplicativos) disponíveis gratuitamente que dispõem de funções tais como: leitura de textos em voz alta, transcrição de voz, edição de texto, localização, Serviço de Mensagens Curtas (SMS), entre outras funções que possibilitam ao educando com deficiência uma aprendizagem mais dinâmica, divertida e significativa (UNESCO, 2014).

Voltando para a prática, anteriormente exemplificada, o objetivo era fazer com que o aluno por meio da exposição da imagem, descobrisse e selecionasse a correta grafia, dentre as

alternativas elencadas pelo *app*, correspondente a imagem exposta. Observamos que o educando se saiu muito bem nessa etapa e demonstrou por meio da prática tradicional ter compreendido o assunto estudado.

Em seguida, passamos, para o aluno com deficiência outra tarefa relacionada ao tópico seguinte (SOLETRANDO) do aplicativo. Nesse tópico, o educando precisava olhar a figura elencada aleatoriamente pelo aplicativo e, em seguida, escrever a palavra correspondente por meio do método da soletração. Vejamos alguns fragmentos da prática (Figura 2):

Figura 2: Prints 4, 5 e 6 dos Fragmentos da prática de letramento relacionados ao tópico “Soletrando”



Fonte: Acervo da pesquisa

É importante ressaltar, que no início de nossa pesquisa, o aluno teve um pouco de dificuldade em relação ao cumprimento dessa atividade, uma vez que o educando com deficiência ainda não sabe ler e, na maior parte das vezes, esquece ou confunde algumas letras do alfabeto, o que acabou exigindo mais da nossa atenção. De forma interventiva, foi soletrado algumas sílabas das palavras para que o aluno pudesse procurar, no teclado do celular, o som pronunciado.

Dentro do contexto da sala de aula, o educando com deficiência teve acesso às atividades acima exemplificadas, e, em seguida, foi submetido a atividades tradicionais para testar os seus conhecimentos em relação às práticas propostas por meio do aparelho móvel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, é perceptível uma maior preocupação com a Educação Inclusiva. Esta, ao longo dos anos, vem cada vez mais se fortalecendo e ganhando adeptos. A



partir da criação de leis que favoreceram as pessoas com deficiência, observamos, hoje em dia, nas escolas públicas brasileiras, a presença de alunos com deficiência convivendo tranquilamente com os alunos “normais”. Porém, apesar desses alunos terem ganhado o direito de frequentar a escola pública regular, não há um ensino significativo que abranja a sua real necessidade. Sem contar que há diversos fatores como a falta de professores qualificados para atuar nessa área, a falta de estrutura das escolas, a falta de materiais pedagógicos, entre outros problemas, que acabam prejudicando ainda mais a situação desses alunos.

Na intenção de proporcionar um ensino mais significativo a esses alunos, acreditamos que o uso das novas tecnologias, especificamente o celular, dentro do contexto escolar, pode ser uma alternativa, em meio a essa escuridão, já que essas comportam diversos tipos de apetrechos, como os aplicativos, que podem auxiliar no ensino-aprendizagem desses educandos.

Diante dessa perspectiva, foram realizadas algumas práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o uso do celular dentro da sala de aula para um aluno com deficiência do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal de Mossoró/RN, sendo, deste modo, concretizado o nosso objetivo.

Ao observar, o celular dentro do contexto escolar, foi compreendido que o uso do celular em sala de aula como uma ferramenta para o processo de ensino aprendizagem da educação inclusiva pode favorecer, de forma extraordinária, o ensino e a aprendizagem de educandos com deficiência, pois atraiu e prendeu a atenção do aluno, desenvolveu habilidades relacionadas com a leitura e a escrita, facilitou a exibição, a execução das práticas e a apresentação dos conteúdos expostos em forma de aplicativos etc., sendo, dessa forma, considerado como um excelente instrumento pedagógico.

Da mesma forma, as práticas de letramentos evidenciaram que o uso da tecnologia móvel a favor do processo de ensino aprendizagem inclusivo é possível. As práticas mostraram que podem favorecer o ensino, a compreensão e a assimilação dos conteúdos por meio de uma forma mais dinâmica, divertida, significativa e eficaz para o aluno com deficiência.

No entanto, diante da importância e dos dados relatados neste trabalho, podemos ressaltar que, por mais que este estudo tenha sido proveitoso e significativo para o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, uma pesquisa nunca está completa, sendo necessária a constante investigação para que possamos desenvolver, verificar e comprovar os devidos métodos e resultados coletados. Almejamos que esta pesquisa, em um futuro próximo, possa



influenciar outras pesquisas e despertem nos professores ou em outros profissionais a constante busca por soluções, métodos e técnicas que possam auxiliar no ensino-aprendizagem desses educandos.

Em meio à prática imposta na sala de aula, tendo como suporte o uso do celular, observamos que o aluno com deficiência demonstrou estar bem mais interessado a aprender o conteúdo e demonstrou, por meio das atividades tradicionais, ter aprendido, na maior parte das atividades aplicadas, os assuntos trabalhados.

Conclui-se, desse modo, que é possível educar alunos com deficiência por meio da utilização de dispositivos móveis, como o celular, pois surgem como um método de ensino diversificado e interativo, uma vez que o discente é estimulado no campo visual, auditivo, motor e cognitivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm; acesso em: 14/08/2018.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4 ed. Porto Alegre: /Mediação, 2009.
- JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. **Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação. PROFLETRAS. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Brasil. 2015.
- ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista REI – Revista de Educação do Ideau**, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/yjNeUd>. Acesso em: 11 nov. 2016.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo Moura [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, 2002, p. 103-118.



SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva:** prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação Inclusiva no Brasil:** contexto histórico e contemporaneidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2014.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel:** implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014.

VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues. LOPES, Silvia Carla. GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI.** 2013. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios>>. Acesso em: 11 set. 2016.



CAPÍTULO VII

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH

Maria Lidiane Agostinho de Menezes, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIFIP)
Emanuela de Freitas Duarte, Especialista em Educação e contemporaneidade (IFRN/Mossoró)
José Edson de Albuquerque Araújo, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. O estudo foi realizado tendo como a estratégia de pesquisa através da observação e participação por um ano com uma criança de onze 11 anos, estudante do sistema escolar estadual na área rural de Mossoró / RN. É uma pesquisa de natureza qualitativa. A base teórica é baseada em Brasil (1996), Stainback & Stainback (1999) Mantoan (2003), entre outros. De acordo com a pesquisa, foi possível observar mudanças no comportamento, bem como na maneira de se comunicar com os colegas. O aluno no primeiro semestre teve um comportamento calmo e sua permanência na aula foi satisfatória até o final de cada aula. Ele apenas não cumpriu as atividades que levou para casa, pois não tinha o acompanhamento de familiares para realizá-las. No segundo semestre, o aluno demonstrou regressão. Ele não tinha interesse nas atividades, seu aprendizado foi comprometido, ficou desatento, impulsivo e teve dificuldade em manter a atenção nas tarefas. O estudo também mostrou que viver com uma criança com TDAH em uma instituição educacional regular tem vários desafios, alguns sendo superados e outros ainda em estudos. O carinho entre o aluno e seu mediador foi importante para o desenvolvimento do estudo. A criança foi motivada a realizar desde atividades simples até as mais complexas. É necessário ainda esclarecer que o desenvolvimento de uma criança com TDAH é um processo lento, mas gratificante. Percebeu-se também que é importante manter uma rotina consistente e previsível, usar regras que estabeleçam limites para seu comportamento.

Palavras-chave: Comportamento. Desafios. Ensino aprendizagem. TDAH.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é uma perturbação do neurodesenvolvimento, caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade inconsistente com a idade da pessoa. Conforme, Stainback e Stainback (1999) a escola para ser inclusiva precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos,



acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos.

A ocorrência do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade em criança em idade escolar traz implicações não só para o seu processo de desenvolvimento, mas, também, para a rotina do profissional. A presença de uma criança que demanda atenção diferenciada pelas dificuldades que apresenta requer uma intervenção profissional que possa suprir as suas necessidades de atenção e cuidado, ao mesmo tempo em que promova a sua independência em superar ou lidar com as suas limitações.

Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo descrever o processo ensino aprendizagem de uma criança com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O *locus* dessa pesquisa foi uma escola do campo da rede pública da cidade de Mossoró/RN. A Pesquisa é de natureza qualitativa. Trata-se de um estudo de caso com criança com Necessidade Educacional especial - NEE. Pois a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre a família e os profissionais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso. O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno. O estudo foi realizado através de observação, durante um ano com uma criança de 11(onze) anos, diagnosticada com TDAH e aluno da rede estadual de ensino fundamental de Mossoró – RN.

É, dessa forma, uma pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Rodrigues (2006), por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatores e teorias.

Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas. Nesse estudo foi utilizada a observação. Para Martins (2008), é necessário um referencial teórico para orientar as questões e proposições do estudo.

Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Adequado, as circunstâncias que são complexas e podem mudar as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados”. (YIN, 2005, p.32). Portanto, a abordagem de estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa.



TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE- TDAH

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH está entre os diagnósticos mais comuns na infância. Os sintomas desse transtorno foram descritos pela primeira vez em 1845, pelo médico Henrich Holffan. A primeira descrição médica foi feita em 1902, pelo médico inglês George Still. Ele descreveu como um defeito no controle da moral e defendeu a hipótese que tal condição poderia ser um substrato biológico hereditário ou até uma consequência de uma má educação.

O TDAH caracteriza-se através de um conjunto de sintomas que envolve atividades motoras, impulsividade e atenção que afetam crianças antes do início da idade escolar. A pesquisa, realizada por Milberger *et.al* (1996), observa um predomínio de 2 a 3 vezes mais sintomas no sexo masculino. Esse transtorno contribui negativamente no desenvolvimento do ser humano, causando prejuízos funcionais em vários segmentos da vida.

Em 1994, a Declaração de Salamanca passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A questão central de Salamanca é a inclusão dentro do sistema regular do ensino, todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base (LDB), nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, destaca que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A lei reforça, nos artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, ministrada preferencialmente em escolas regulares. Estabelece também que sejam criados serviços de apoio especializado e assegurados currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos alunos.

A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 2006, promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, esclarece que pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. As quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Conforme o decreto mencionado, é dever do Brasil, que é uma das nações parte desta convenção, garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino



fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vive (ONU, 2006, Art.24, p.13).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, no Art. 3º, Inciso I, evidencia a garantia de um sistema educacional e, no Art. 4º, Inciso I, a oferta da educação acessível para as pessoas com deficiência.

Os critérios diagnósticos são citados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais - DSM-5 de 2013. Este destina-se principalmente a ser um manual para clínicos, e as revisões devem ser viáveis para a prática clínica de rotina. Esse documento descreve o TDAH como um padrão persistente de desatenção ou hiperatividade, impulsivo que interfere no funcionamento e no desenvolvimento da criança. Em seguida, estão representados no quadro.

Quadro 01: sintomas de Desatenção e sintomas de Hiperatividade/Impulsividade.

DÉFICIT DE ATENÇÃO	HIPERATIVIDADE E IMPULSIVIDADE
<ul style="list-style-type: none">▪ Desatenção a detalhes e erros.▪ Dificuldade em sustentar atenção▪ Parece não ouvir.▪ Dificuldade com instruções, regras e prazos.▪ Desorganização.▪ Evita/reluta tarefas de esforço mental▪ Perde e/ou esquece objetos.▪ Alta distratibilidade.▪ Não automatiza tarefas do cotidiano.	<ul style="list-style-type: none">▪ Movimento excessivo do corpo durante postura.▪ Dificuldade em permanecer sentado.▪ Sobe, escala, exposição em perigos.▪ Acelerado para as atividades.▪ Faz tudo “a mil”.▪ Fala demais e se intromete.▪ Responde antes de concluir perguntas.▪ Dificuldade em esperar.▪ Interrompe inoportunamente.

Fonte: Construção dos autores.

TDAH E O ENSINO APRENDIZAGEM

Os pais são pilares fundamentais no processo da inclusão de seus filhos, eles precisam estar cientes do processo de ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar. A educação da criança com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), os professores das classes regulares precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Assim, a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

Os professores são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, uma formação adequada contribuirá ao professor sua participação no progresso do aluno, ele deve, além de conhecer as características de seus educandos, respeitar para que consiga obter resultados satisfatórios, utilizando todos os recursos para que o aluno aprenda.



Tratando-se de um aluno com TDAH, o mesmo passa por dificuldades de aprendizagem e o professor precisa saber lidar com essas dificuldades, além de procurar a melhor maneira de atendê-lo. Pois, a cada dia, há um maior número de alunos diagnosticados com TDAH. Segundo Mantoan (2003, p.67),

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

O TDAH compromete a vida social e escolar de uma parcela das crianças. Portanto, faz-se necessária a atenção às necessidades de crianças que são acometidas por tal transtorno, especificamente na Educação Básica. Bem como a criação de ambientes e estratégias de ensino adequado à inclusão escolar. No momento que as escolas assumem a responsabilidade de receber esses alunos com deficiência, é necessário que se adaptem a eles, e tornem o ambiente facilitador para o processo de ensino - aprendizagem desses alunos. Carvalho (1998, p.35) destaca que

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, no ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecida.

Nesse contexto, a escola inclusiva precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos. O Pensamento do autor faz ênfase à educação inclusiva dos alunos com deficiência, enfatizando o processo do ensino e aprendizagem e suas contribuições no rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, em suas incapacidades, estilo de vida ou sexualidade. Isso deixa claro que as escolas, para serem inclusivas, tanto precisam se modificar no que for necessário para assegurar uma educação de qualidade, quanto fazer adaptações para cada necessidade do alunado.

O TDAH é um transtorno que se manifesta na infância. Os pais já percebem logo cedo algumas características em seus filhos, demonstrações de que há algo diferente, mas passam, por muitas vezes, despercebidas. No entanto, a partir da entrada da criança na escola é que se observa maior precisão do problema.

Mantoan (2003) esclarece que a inclusão é uma oportunidade para reverter a situação da maioria das escolas. No entanto, se faz necessário analisar o que e como a escola ensina



para que os alunos não sejam penalizados pela repetência, discriminação, evasão e até exclusão. Logo, colocar em prática ações que denotem tolerância e respeito aos outros são sentimentos necessários para serem colocados em prática.

CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE

De acordo com a Resolução N° 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, no seu Art. 1º, o texto fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado - AEE dos alunos, público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a partir da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

Portanto, esse espaço é específico para atender alunos com deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial; Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Funcionais Específico – TFE, entendidos como:

- a) dislexia- um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica caracterizado por prejuízo na leitura e na escrita;
- b) discalculia- transtorno específico de aprendizagem caracterizada por uma inabilidade ou incapacidade de pensar, refletir, avaliar ou raciocinar processos ou tarefas que envolvam números ou conceitos matemáticos;
- c) disortografia- dificuldade no processamento fonológico e ortográfico, apresenta-se na dificuldade de transcrever corretamente a linguagem oral e quanto à escrita. Distúrbio que afeta a funcionalidade da escrita que compromete a caligrafia;
- d) dislalia- refere-se às dificuldades em pronunciar certos sons, causando uma distorção na construção da frase;
- e) transtorno do déficit de atenção– TDAH e distúrbio do processamento Auditivo Central – PAC;
- f) altas habilidades/superdotação- condição na qual o indivíduo apresenta excepcional rendimento ou habilidades ou comportamento extremamente competente para lidar com situações problemas no seu cotidiano. São indivíduos criativos, assertivos e altamente flexíveis, costumam ter uma ou mais habilidades acima do normal.

Segundo a Resolução N° 03/2016-CEB/CEE/RN, o artigo Art. 3º evidencia que



o Atendimento Educacional Especializado - AEE é compreendido como o conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente em caráter contínuo, prestado de forma: I - a complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos de Aprendizagem, como apoio permanente e limitado ao tempo e a frequência dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais - SRM; II - a suplementar formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação com diagnóstico e orientação do núcleo de apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado. (BRASIL, 2016, p. 03)

Com Base nesta definição, percebe-se que o AEE se integra ao grupo dos Transtornos Específicos, de forma complementar e suplementar ao ensino regular. O ensino no AEE deve ser oferecido no turno inverso ao do ensino regular para que o aluno não tenha dificuldade ou impedindo seu acesso ao ensino comum.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 DE Setembro de 2001, no Art. 5º, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e considera educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que, dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. É neste inciso e letra que compreende o grupo dos alunos que apresentam TDAH.

Portanto, os alunos com transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH passa por dificuldades de aprendizagem, apresentam dificuldades na organização para execução de trabalhos escolares. Logo, ensiná-los exigirá do professor de sala de aula regular uma articulação com o professor da sala de recursos multifuncionais para trabalharem com o mesmo objetivo com esse alunado. Ambos devem atuar de formar colaborativa definindo estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno e a sua interação no grupo.

Os professores da sala de recursos precisam apoiar constantemente o professor de sala de aula regular a usar metodologias voltadas para o aluno com TDAH. Sempre está apoiando no planejamento especializado e auxiliar na confecção de matérias e avaliação.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram desenvolvidas estratégias de ensino construídas com o professor de sala de aula regular e com o professor da sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conforme Mattos (2005 p. 105) para um melhor aprendizado de um aluno com TDAH, o professor deve:

manter uma rotina constante e previsível: uma criança com TDAH requer um meio estruturado que tenha regras claramente estabelecidas e que estabeleça limites ao seu comportamento. Pois ela tem dificuldades de gerar sozinha essa estruturação e esse controle. Evite mudar horário o tempo todo, “trocar as regras do jogo” no que diz respeito às avaliações.

Baseado nas observações realizadas em sala aula quanto ao seu comportamento, relatos da família do que gosta e o que não gosta de fazer e pela descrição do relatório médico, foi possível adaptar atividades pedagógicas junto ao professor de sala de aula e professora do AEE. Sabendo que o aluno com TDAH tem atenção seletiva, gosta de elogios e de ser motivado. Pois, ele apresenta problemas de funções executivas, problemas de memória de trabalho e memória opcional não verbal.

Foram desenvolvidas atividades com materiais concretos de fácil compreensão. Os textos utilizados foram feitos resumos adequados para o aluno não se sentir cansado, como também atividades com imagens e números para trabalhar as quatro operações. O dia a dia do aluno fora e dentro da escola foi outra forma de vivenciar junto com ele e com a família atividades rotineiras as quais ele fazia através de desenhos e pinturas sendo constantemente elogiado pela professora em função das etapas realizadas.

A aula passou a ser mais prazerosa para o aluno com TDAH quando a professora passou a utilizar uma linguagem simples e objetiva, foi estabelecida regras e rotinas de atividades durante o percurso do ano. Assim, o aluno, aos poucos, foi se adaptando. Só foi possível ver resultados relevantes a partir de observações e estudos sobre o assunto “transtorno” e, com muita paciência, diálogo e dedicação, o aluno se comprometia a realizar as atividades com êxito.

Com base nas observações em sala de aula, foi possível detectar mudanças em seu comportamento, como sua forma de se comunicar com os colegas. O aluno, no primeiro semestre, tinha um comportamento calmo, era tranquilo e sua permanência em sala era satisfatória, sendo que o aluno permanecia em sala de aula até o término da aula. O mesmo só não cumpria com as atividades que levava para casa, ele não tinha o acompanhamento dos familiares para realizá-las.



Quanto ao segundo semestre, o aluno demonstrou “regressão”. O mesmo não tinha interesse pelas atividades, o seu comportamento ficou comprometido, tornou-se desatento, impulsivo e com dificuldade para manter a atenção em tarefas. Com frequência, demonstra não gostar de seguir instruções e não terminar suas tarefas escolares, relutando a envolver-se em atividades que exijam esforço mental constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante a realização deste trabalho, foi possível compreender que para a criança com TDAH obter êxito quanto ao seu desenvolvimento no ensino aprendizagem, é importante a preparação de todos que atuam em sua volta. O desempenho escolar depende de alguns fatores como características físicas e pedagógicas da escola e qualificação do professor.

Segundo Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), quando as crianças com o transtorno se dedicam a fazer algo estimulante ou do seu interesse, conseguem permanecer bem mais tranquilas. Isso ocorre porque o centro de prazer no cérebro é ativado e consegue dar um “reforço” no centro da atenção que é ligado a ela, passando a funcionar em níveis normais.

O estudo mostrou que a convivência com uma criança com TDAH numa instituição regular de ensino foi significativa e mesmo com inúmeros desafios sendo alguns vencidos e outros ainda em etapas de conclusão em estudos. Isso foi possível devido ao afeto entre aluno e seu mediador. Pois referente ao vínculo afetivo, se percebe que é de suma importância em todo este processo de construção de conhecimento da criança com TDAH motivados a desenvolver atividades das mais simples as mais complexas. Vale salientar que é um processo lento, mas necessário e compensador.

O estudo também mostrou que viver com uma criança com TDAH em uma instituição educacional regular tem vários desafios, alguns sendo superados e outros ainda em estudos. O carinho entre o aluno e seu mediador foi importante para o desenvolvimento do estudo.

Portanto, se faz necessário desenvolver ações que com base no princípio da igualdade e respeito às diferenças. Logo, a educação plural precisa ser pensada de forma que inclua o aluno com sua identidade, subjetividade e, assim, não excluir nenhum aluno independente de suas condições ou limitações.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).** Ministério da Educação. Saraiva. São Paulo. 1996.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 23 de novembro de 2016.** Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

_____. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência/** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). VIVER SEM LIMITE SDH-PR/SNPD, 2013.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso:** uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua:** Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. 4 ed. São Paulo: Lemos, 2005.

MILBERGER S, BIEDERMAN J, FARAONE SV, CHEN L, JONES J. **Is maternal smoking during pregnancy a risk factor for attention deficit hyperactivity disorder in children?** Am J Psychiatry. v.153, p.1138-1142, 1996. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-17022006-134108/publico/MonteiroMasTexto.pdf>. Acesso em 24 de nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.



YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

STAINBACK, Susan e STAINBACK William. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.



CAPÍTULO VIII

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS: REFLEXÕES SOBRE OS BENEFÍCIOS E/OU PERDAS PARA A INFÂNCIA

Gildekátia de Oliveira Freitas, Especialista em Mídias na Educação (UERN)

José Lázaro Inácio de Melo, Mestre em Ensino – PPGE (UERN)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a influência exercida pelas mídias na infância. Sejam estes reflexos, positivos ou negativos, tendem a incitar indagações relacionadas ao acesso cada vez mais precoce das crianças na utilização delas. Pois estas encontram-se cada vez mais presentes no cotidiano das crianças. Para tanto, este estudo traz uma sucinta análise do conceito de infância, assim como, se estabelece considerações acerca de como têm se dado as transformações com o advento das tecnologias, modificando a maneira como as novas gerações interagem, crescendo, cada vez mais, em um ambiente midiático que pode estar influenciando, inclusive, no desenvolvimento infantil. Para fundamentar as discussões tecidas ao longo do estudo, toma-se como respaldo as considerações de estudiosos como: Charlot (1986), Redin (2007), Marigo (2009), Maia (2012), Santos (2017), dentre outros. O *locus* desse estudo foi uma creche no município de Riacho da Cruz-RN. Os sujeitos da pesquisa são 20 pais de crianças que estão em seu último ano na Educação Infantil. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, por meio do qual foi possível perceber que o aumento do tempo de utilização das mídias pelas crianças é eminente e, ainda, compreender que entre benefícios e/ou perdas que as mídias têm trazido no contexto da infância nos dias atuais, o acesso à informação e a potencialização do desenvolvimento infantil são aguçados. Em detrimento disso, caiu a procura por parte das crianças e suas famílias por brincadeiras e interações sociais, uma vez que o tempo de uso em excesso das tecnologias tem atraído muito espaço, também, entre as crianças.

Palavras-Chave: Reflexão. Mídias. Infância.

INTRODUÇÃO

Considerando uma gama de indagações relacionadas ao acesso cada vez mais precoce das crianças na utilização das mídias, sobretudo, partindo do entendimento de que desde muito cedo as crianças já são inseridas no consumismo, tendo como influências os comerciais veiculados nos meios de comunicação. Por sua vez, as crianças passam a conviver por maiores períodos utilizando as novas tecnologias que têm ao seu dispor.

Este cenário propicia e/ou induz as crianças muito mais exigentes, ocasionando a perda do interesse pelos brinquedos mais simples em detrimento dos mais tecnológicos e sofisticados. Partindo desta nova realidade social em vigência, uma pergunta entoa e incita a



presente investigação: de que forma os novos recursos tecnológicos, e em particular, as mídias têm influenciado à infância das crianças? Até onde esta influência pode ser positiva e quais seus aspectos negativos?

A questão de pesquisa apresentada acima possibilitou e contribuiu para a delimitação do tema do presente trabalho, intitulado “A influência das mídias: reflexões sobre os benefícios e/ou perdas para a infância”. Trabalho de conclusão de curso da especialização em Mídias em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2019). Partindo deste pressuposto, busca-se no contexto do trabalho ora desenvolvido, verificar quais as brincadeiras e os brinquedos que fazem parte do cotidiano infantil das crianças desde seus primeiros anos de vida, as mudanças nos gostos em relação a estas preferências e, principalmente, buscando refletir acerca do processo de substituição dos brinquedos menos sofisticados para os mais tecnológicos, das brincadeiras que envolviam mais o físico, a interação social e afetiva para aquelas que hoje são vistas em que as crianças, conforme Meneguzzo (2014) caminham para o isolamento, fadados e/ou presos aos celulares, *smarthphones*, internet, dentre outros dispositivos digitais.

Ao longo do trabalho, busca-se fundamentação teórica para dá suporte e consistência as informações levantadas e as considerações tecidas ao longo das análises e reflexões proferidas acerca da temática, para tanto, munindo-se dos conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico, e, sobretudo, no decorrer do curso de especialização em Mídias na Educação, e ainda, recorrendo aos apontamentos de estudiosos da temática, como por exemplo: Marigo (2009), Maia (2012), Charlot (1986), Ariès (1981), Santos (2017), Redin (2007), Postman (2005), Chizzotti (2003), Marconi e Lakatos (2003), Richardson (2012), dentre outras referências necessárias para dá sustentação às considerações tecidas ao longo do presente trabalho.

Este estudo tem como objetivo discutir sobre a influência exercida pelas mídias na infância, seja elas positivas ou negativas. E, dessa forma, apontar caminhos para incitar o questionamento acerca de até onde estes benefícios e/ou malefícios podem estar influenciando no desenvolvimento das crianças.

Partindo do objetivo acima descrito, pretende-se discorrer acerca de diferentes caminhos com vistas ao seu alcance, dos quais podemos elencar: conhecer os possíveis benefícios e perdas que o uso contínuo das mídias podem acarretar na criança ao longo de sua infância. Para isso, se faz necessário realizar pesquisa bibliográfica voltada para a utilização das mídias por crianças, destacando seus aspectos positivos e negativos. E, também realizar pesquisa em campo tomando como *lócus* as turmas do Pré II “A” e “B” de uma creche



localizada no município de Riacho da Cruz-RN, no intuito de averiguar a frequência e os reflexos do uso das mídias do desenvolvimento das crianças; e, ainda, confrontar resultados e dados obtidos com a pesquisa, possibilitando tecer considerações e reflexões acerca da temática.

REFLEXÕES ACERCA DAS MÍDIAS NA INFÂNCIA

A discussão em torno do uso das mídias na infância tem se acalorado nas últimas décadas, sobretudo com o advento da internet e sua expansão no mundo todo. Cada vez mais se percebe a chegada das tecnologias nos mais variados ambientes sociais da modernidade, ao passo que a sociedade, aos poucos, se torna informatizada, levando a conclusão de que se vive atualmente, de fato, na era da comunicação e da tecnologia.

Nos mais tenro se isolados lugares do planeta, as mídias têm possibilitado o estreitamento das relações entre os povos, aproximando pessoas que antes jamais pensavam estar perto. Mas, por outro lado, muitas vezes pessoas que convivem diariamente umas com as outras passam a estar cada dia mais longe, dado o poder de atenção que as tecnologias têm assumido para si.

Para Marigo (2009), esta realidade tem levado a muitos questionamentos, inclusive, pondo em cheque as reais contribuições das mídias para a sociedade, e em especial, para a infância, visto que as crianças em formação estão cada vez mais imersas neste mundo das tecnologias, até sendo rotulados como nativos digitais, uma vez que ao nascerem já estabelecem de imediato contato direto com diferentes tecnologias.

No campo educacional, a preocupação torna-se eminente, pois, com as mídias adentrando as casas, as escolas e as salas de aula, torna-se oportuno refletir e questionar até que ponto estas inovações trazem resultados benéficos ou não. A partir destes apontamentos, busca-se, mediante fundamentação bibliográfica, refletir acerca dos conceitos de infância, assim como estende-se para uma rápida revisitação a história das mídias no sentido de possibilitar uma melhor compreensão a respeito de como estas tecnologias ganharam os olhos da sociedade, que hoje não conseguem se ver distante das inovações para avançar.

DO CONCEITO DE INFÂNCIA AO SER CRIANÇA NOS DIAS ATUAIS

Oportunamente, estabelecer uma reflexão coerente ao que se refere às mídias e o seu poder no contexto da infância remete a diferentes questões as quais deve-se estudar com cuidado para que não se possa tirar conclusões precipitadas tanto em relação aos aspectos



positivos quanto aos negativos que esta relação remete. Partindo deste pressuposto, estimular o entendimento a respeito do conceito de infância faz-se um exercício oportuno e necessário para que se possa correlacionar estes conceitos, suas transformações e os modos como se apresentam a criança atualmente.

Nesse sentido, ao discutir o conceito de infância, remete a etimologia da palavra que têm origem na palavra latina *infantia* contextualizada como o período que compreende desde o nascimento do homem até a sua adolescência. O documento Conceitos da infância aponta que:

Em alguns países, o termo “infante” (do latim *infantis*) é uma denominação legal que se refere às crianças menores de 7 anos. Etimologicamente, *infantis* é um termo composto por *in* (uma negação) e pelo particípio *do verbo *faris** (falar). Portanto, chamava-se *infantis* às crianças mais novas que ainda não tinham aprendido a falar. (BRASIL, 2011, p. 1).

Logo, pensar acerca do termo infância remonta a algo novo, uma vez que nas sociedades mais antigas a criança era tida como um adulto em miniatura, somente bem recentemente, sobretudo, com a criação dos jardins de infância por Froebelé que o termo trataria de expandir-se no mundo todo. Para Maia (2012), um exemplo claro de tal afirmação é que o termo infância se mostrava ausente até o século XVI, diferentemente do termo criança.

Para Charlot (1986, p. 108), a concepção de infância tem sua base pautada numa perspectiva social, pois, segundo o autor “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”, o autor recorre às ideias preconizadas por Ariès (1981) para chegar a tais apontamentos, revelando que a concepção de infância de fato, está fortemente atrelada ao contexto social, logo, as mudanças em relação a estes conceitos também acompanham as transformações sociais.

Nesse sentido, grandes nomes trataram de contribuir para desmistificar aspectos atrelados a infância, cabendo destacar, por exemplo, Comenius, Rousseau, Froebel, dentre muitos outros estudiosos que se interessaram e se debruçaram sob a infância, auxiliando no amadurecimento do entendimento do conceito, assim como, nos modos de percepção e compreensão da criança como um ser em construção do qual os adultos necessitariam estarem mais atentos, contribuindo para sua formação humana e cidadã de maneira muito mais interessada, investindo nos primeiros anos para colher frutos em tempos posteriores. Nesse sentido Santos (2017, p. 2) esclarece:

A presença da mídia enquanto educadora no cotidiano infantil suscita questionamentos sobre os conteúdos transmitidos às crianças destinadas a elas. Em meio a jornais, revistas, sites e programas televisivos destinados ao



público infantil, não se percebe a valorização da criança enquanto produtora cultural e não há espaço para que sua voz seja ouvida.

Partindo das considerações emitidas por Santos (2017), é possível acrescentar que, muitas vezes, a família não acompanha de perto aquilo que as crianças estão tendo acesso, o que aumenta ainda mais os riscos de tornar as mídias uma fonte não apenas de informação e educação, mas, oferecendo perigos reais aos quais a família deve estar sempre atenta.

Necessariamente, ser criança atualmente vai muito além de está exposto as mídias, remete a diferentes interações e construções as quais estão submetidas as crianças e que, oportunamente, faz-se necessário estabelecer uma reflexão ao seu respeito. Sob estes aspectos, Redin (2007, p. 84) pontua que “a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer”. Logo, compreender as próprias transformações sociais e culturais é uma forma de entender melhor como a criança é vista nos dias atuais e como, de fato, esta têm sentido a influência das mídias no seu desenvolvimento.

Partindo das questões debatidas até então, entende-se que, novos modos de entender a criança surgem, assim como, novas relações entre adultos e crianças se desenham no contexto atual. Nesse sentido, saber aproveitar deste estreitar de relações direcionando as crianças nos caminhos em que o foco é o seu pleno desenvolvimento e aprendizado, assume-se como um dever não apenas da escola e da família, mas, da sociedade como um todo.

Sobre estas questões, Postman (2005, p. 1399) aponta:

Uma nova perspectiva de relações entre adultos e crianças começou a se delinear com o alargamento dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, cuja linguagem é pictórica, facilmente compreensível, dispensando qualquer aprendizado específico. E são os efeitos não previstos das novas formas comunicacionais que estão fazendo ruir as barreiras entre adultos e crianças.

Ao passo que os novos mecanismos de interação entre adultos e crianças quebram barreiras, o acesso das crianças a diferentes conteúdos e longos períodos de tempo pode caminhar em direção contrária a esta aproximação, e, inclusive, comprometendo o desenvolvimento das crianças, uma vez que submersos nas mídias, as crianças tendem a amadurecer cada vez mais precocemente, tendo acesso às informações muitas vezes impróprias para suas faixas etárias e nem sempre contam como o acompanhamento dos pais, uma vez que estes também não dominam estas ferramentas, tornando difícil o monitoramento e a filtragem daquilo que seus filhos podem ou não estar tendo acesso.



Sob a escola recai grande parte do trabalho preventivo, orientando as famílias, assim como os professores e demais profissionais para que se possa trabalhar de maneira pensada, sob a forma de um planejamento pedagógico consistente e amplo capaz de nortear as atividades escolares das crianças sob uma visão plural, em que as mesmas possam estar se inserindo tanto em atividades envolvendo tecnologias como em projetos, ações e trabalhos que exijam esforço físico, caminhando pelas vertentes sociais, artísticas, dentre outras.

O problema enfrentado por muitas escolas no contexto do trabalho com as mídias reside no fato de que muitas instituições tendem a lutar contra o uso exagerado destas ferramentas como uma campanha necessária, e que de fato o é. Entretanto, a luta não deve assumir um papel punitivo/ de impedimento do uso ou mesmo de emprego de uma visão negativa em relação as mídias, mas, pelo contrário, entende-se como um caminho de conscientização, informação e inserção de novos modelos de aprendizagem que permitam a interação física, o resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais, dentre outros trabalhos de conscientização não apenas voltado para as crianças mas, principalmente, para as famílias.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido assume uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que contempla uma revisão bibliográfica que busca diferentes visões e referências com base em constatações científicas relacionadas a temática das mídias e suas influências na infância.

O desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo assume-se como oportuno uma vez que se recorre além das considerações de estudiosos do campo educativo e para além dele as considerações dos próprios pais acerca do uso das mídias por seus filhos numa perspectiva analítica, crítica e reflexiva dos dados levantados ao longo da investigação.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Partindo deste pressuposto, compreender que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa pode oferecer mecanismos para uma compreensão particular de como se dá o uso das mídias por crianças, e, munindo-se dos apontamentos dos pais/mães, pode-se estimular a reflexão acerca de como as famílias têm acompanhando o desenvolvimento de seus filhos e mediado o acesso dos mesmos as diferentes ferramentas tecnológicas de que dispõe,



consolida-se como um caminho coerente com o que se propõe mediante o desenvolvimento do presente estudo.

Logo, a pesquisa desenvolvida, recorreu além de estudos e apontamentos teóricos relacionados ao uso das mídias na infância, conceitos e histórico de infância, dentre outras questões, buscou informações oriundas dos pressupostos legais preconizados pelo Ministério da Educação nos últimos anos que norteiam o trabalho pedagógico voltado para a inclusão digital nas escolas brasileiras. Assim como, volta-se para as considerações das próprias famílias a fim de levantar informações de como estas percebem os efeitos das tecnologias no desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, foi elaborado um modelo de questionário voltado para os pais, mães e /ou responsáveis por crianças que frequentam o último período letivo em uma creche do município de Riacho da Cruz-RN. Este questionário foi inserido nos formulários eletrônicos do *Google*, e nele também foi inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apresentando o tema, assim como o objetivo da pesquisa para conhecimento pelos participantes, além de informações acerca do caráter ético e sigilo para com os dados levantados.

Após ser inserido nos formulários eletrônicos do *google*, o questionário, contendo 10 questões objetivas, foi direcionado a todos os pais/mães e/ou responsáveis pelas crianças do Pré II que dispunham de *WhatsApp*, tendo em vista que o *link* do questionário foi disponibilizado aos participantes por meio desta ferramenta. Do total de 32 responsáveis pelas crianças nesta etapa da Educação Infantil, 25 receberam o link e 20 retornaram o questionário respondido.

Munindo-se das informações oriundas da aplicação do questionário no período de 14 a 16 de Junho de 2019, foram organizados gráficos aos quais viabilizam uma melhor compreensão e leitura dos mesmos, permitindo estabelecer uma reflexão acerca de como os participantes entendem a influência das mídias no desenvolvimento de seus filhos, crianças com idade entre cinco anos completos e seis anos incompletos.

Sob estes aspectos relacionados ao trabalho do pesquisador no contexto da análise reflexiva dos dados, Marconi e Lakatos (2003, p. 49) apontam que:

A interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses. Ambas só podem ocorrer com base nos dados coletados. Deve-se levar em consideração que os dados por, si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter.



Munindo-se das considerações de Marconi e Lakatos (2003), é possível compreender que, para além do que está apresentado nos dados coletados, o papel do investigador é essencial no contexto das ciências humanas e sociais, tendo em vista que este é que analisará e interpretará as informações minuciosamente de maneira a tecer considerações e estimular reflexões sobre a temática em questão.

No que concerne ao estudo sobre os impactos das mídias no desenvolvimento infantil, muitas informações já se encontram disponíveis, inclusive, foram elencadas e discutidas ao longo da revisão bibliográfica que compõe o presente estudo. Entretanto, para além das pesquisas já realizadas, é a análise dos dados levantados por meio da aplicação do questionário que fundamentará as reflexões e indagações que surgem a partir do estudo ora desenvolvidas, em suas particularidades frente ao levantamento realizado. Como bem ressalta Richardson (2012, p. 60):

O pesquisador deverá realizar uma interpretação do fenômeno, historicamente ou apenas na fase atual, analisando criticamente as diversas concepções e perspectivas apresentadas, mediante referência a tudo o que se escreveu sobre ele. Essa análise crítica deve levar em consideração proposições, leis, princípios, etc.

É nestes moldes e primando por orientações de cunho científico que se caminha em termos metodológicos a fim de desenvolver uma investigação coerentes com os dados coletados, mas que, ao mesmo tempo, prima pela reflexão e discussão acerca dos reflexos positivos e negativos das mídias no contexto da infância.

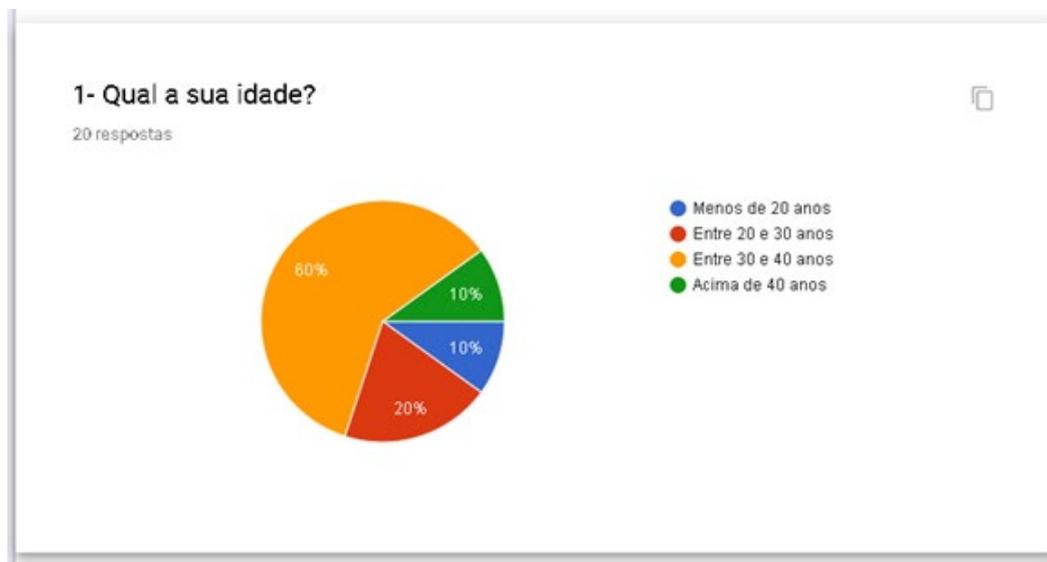
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como referência as reflexões proferidas até então, parte-se para a análise dos dados coletados mediante a aplicação do questionário direcionado aos pais das crianças que frequentam o Pré II, última etapa da Educação Infantil. Portanto, pretende-se analisar à luz das respostas dos colaboradores, assim como, munindo-se do aporte teórico ao qual se recorreu nesse estudo. Para tanto, parte-se de questões relacionadas a seu uso, continuidade, e aspectos relevantes no tocante ao acompanhamento da frequência do uso das mídias pelos pais/mães e/ou responsáveis pelas crianças.

A primeira questão indagava aos pais acerca de sua idade, para entendermos o perfil das famílias e até mesmo possíveis disparidades, considerando a idade dos pais quanto ao domínio e o uso das tecnologias pelos mesmos. As respostas desta questão podem ser

identificadas no Gráfico 1, no qual é possível identificar que 60% dos pais têm idade entre 30 e 40 anos e 40 anos.

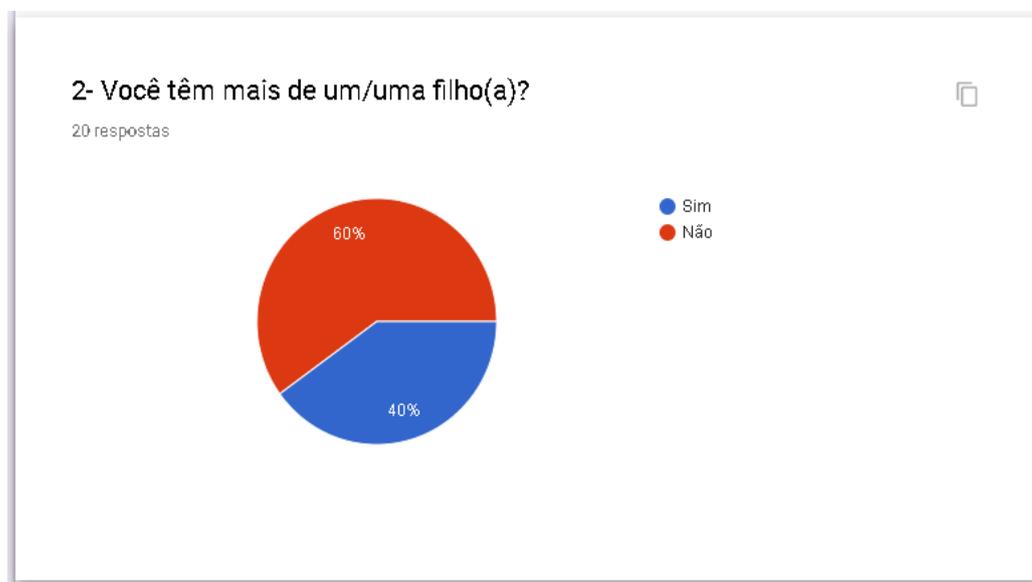
Gráfico 1 – Idade dos Pais/Mães de Crianças de uma Creche em Riacho da Cruz-RN



Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019

Ainda é possível perceber que 10% dos pais/mães têm idade superior a 40 anos, e 30% destes estão com idade inferior a 30 anos de idade.

Gráfico 2 – Quantidade de Filhos dos Pais/Mães/Responsáveis por Crianças



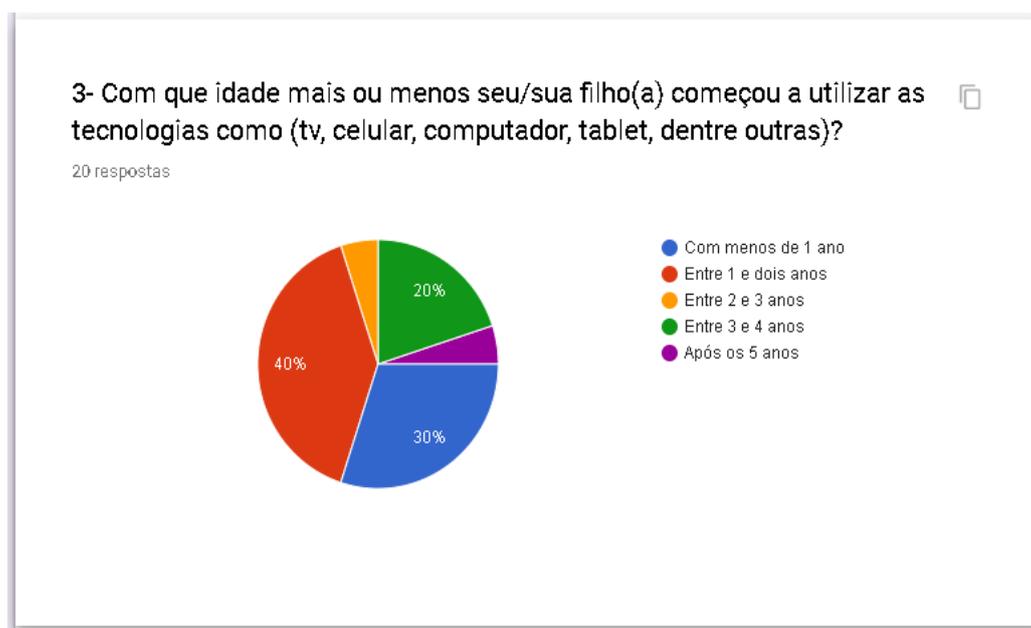
Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019

A segunda questão abordava a respeito da quantidade de filho, objetivando conhecer melhor a estrutura das famílias, desta forma, é possível destacar que a maioria das famílias

tem apenas um (a) filho (a), representando 60% dos participantes contra 40% que possuem mais de um filho.

Já a terceira questão indagava aos pais acerca da idade na qual as crianças começaram a utilizar diferentes mídias, destacando para isso algumas tecnologias existentes e de fácil acesso para que os pais pudessem compreender melhor o questionamento.

Gráfico 3 – Idade na qual as crianças de uma Creche no Município de Riacho da Cruz



Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019.

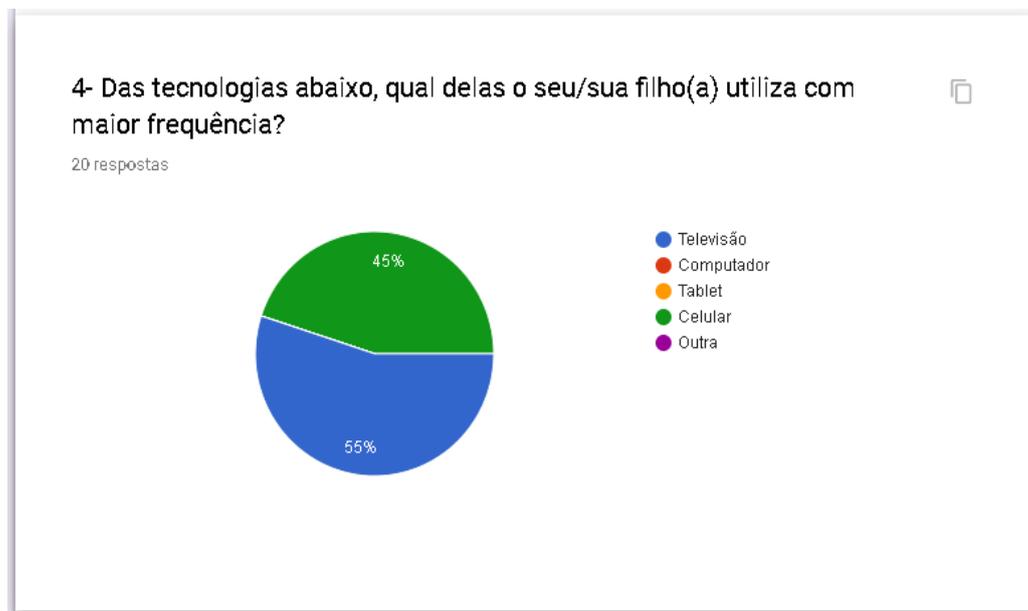
Analisando as informações do gráfico acima é possível compreender que, de certo modo, as crianças estão tendo acesso cada vez mais cedo às diferentes tecnologias, corroborando com a ideia de que estão inseridos numa geração de nativos digitais. Para Prensky (2001), a geração atual cada vez mais aprende a utilizar as diferentes tecnologias com agilidade em situações cotidianas, uma vez que esta geração já dispõe de acesso a estas ferramentas desde idade muito tenra.

Conforme Prensky (2001), os nativos digitais apresentam maior facilidade e adesão ao uso das novas tecnologias, uma vez que, tem acesso e utilizam estas ferramentas desde seu nascimento, diferentemente daqueles que não tiveram acesso a estas tecnologias até pouco tempo atrás, e, ao recorrer ao seu uso, necessitam de maior adaptação.

O Gráfico 3 traz um apanhado acerca da idade na qual as crianças que passaram a fazer uso das mídias. Dentre os percentuais cabe destacar que 30% das crianças passaram a fazer uso destas tecnologias antes mesmo de completarem um ano de idade. E 40% o fizeram entre um e dois anos.

Já na questão seguinte, os colaboradores foram questionados acerca de quais tecnologias os(as) seus(suas) filhos(as) utilizam com maior frequência e, dentre os itens listados, apenas dois foram citados pelos pais, a televisão com maior frequência de uso, chegando a 55% das crianças, e 45% destas utilizam o celular.

Gráfico 4 – Tecnologias mais utilizadas por crianças de Creche em Riacho da Cruz-RN



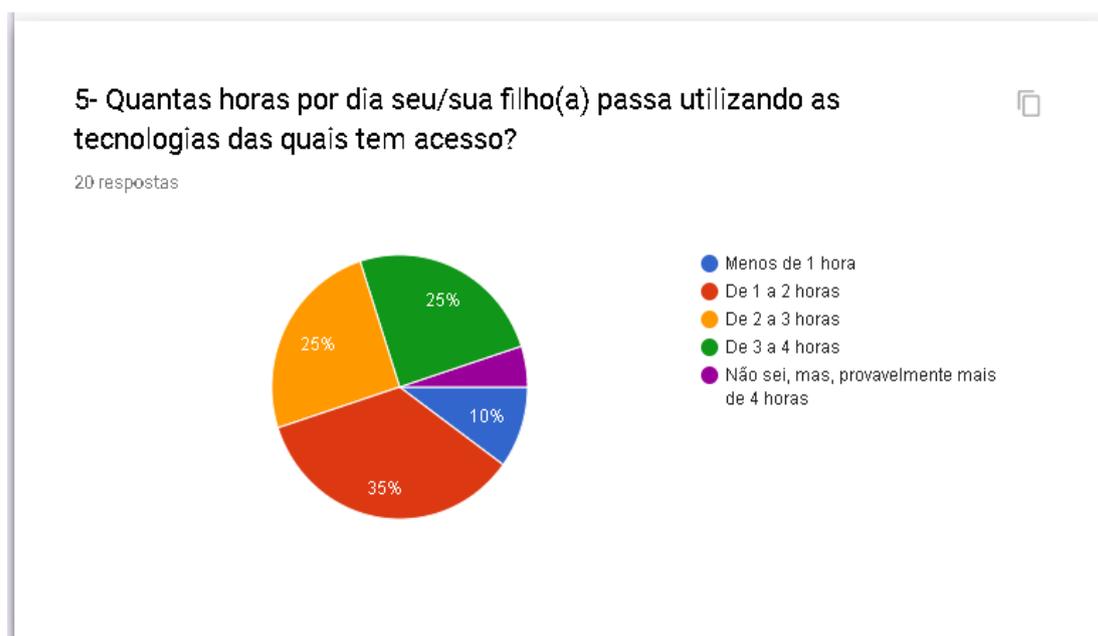
Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019

O fato de não terem sido citadas tecnologias como *tablet*, computador ou outras tecnologias pode estar atrelado a baixa idade das crianças ou mesmo ao perfil socioeconômico das famílias atendidas pela creche, em sua maioria famílias de baixa renda que dispõe apenas das tecnologias mais acessível atualmente nas pequenas cidades, como é o caso da televisão e do aparelho de celular.

Na sequência, a quinta questão abordou o tempo diário de uso das mídias citadas pelas crianças, e, através dos dados, foi possível perceber que existe uma variação entre os tempos em que as crianças passam diariamente fazendo uso das mídias, como podemos observar no gráfico 5:



Gráfico 5 – Uso diário de mídias por crianças de uma Creche em Riacho da Cruz-RN

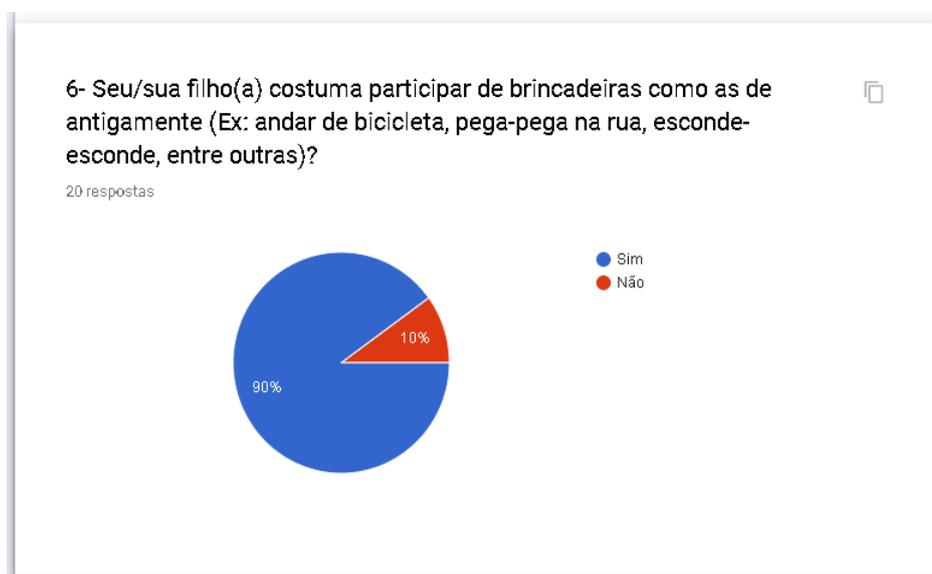


Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019

Ao analisar o quinto gráfico é possível compreender que apenas 10% das crianças utilizam as mídias menos de uma hora por dia. A maioria expressiva das crianças, 35%, passam de uma a duas horas acessando estas tecnologias, 25% passam de duas a três horas e o mesmo total, 25%, passam até quatro horas consumindo estes mecanismos midiáticos.

Na questão seguinte, os pais foram questionados quanto à participação de seus filhos em momentos de brincadeiras tradicionais. Os dados oriundos desta questão podem ser observados no Gráfico 6, o qual disponibilizamos a seguir:

Gráfico 6 – Participação em brincadeiras tradicionais pelas crianças

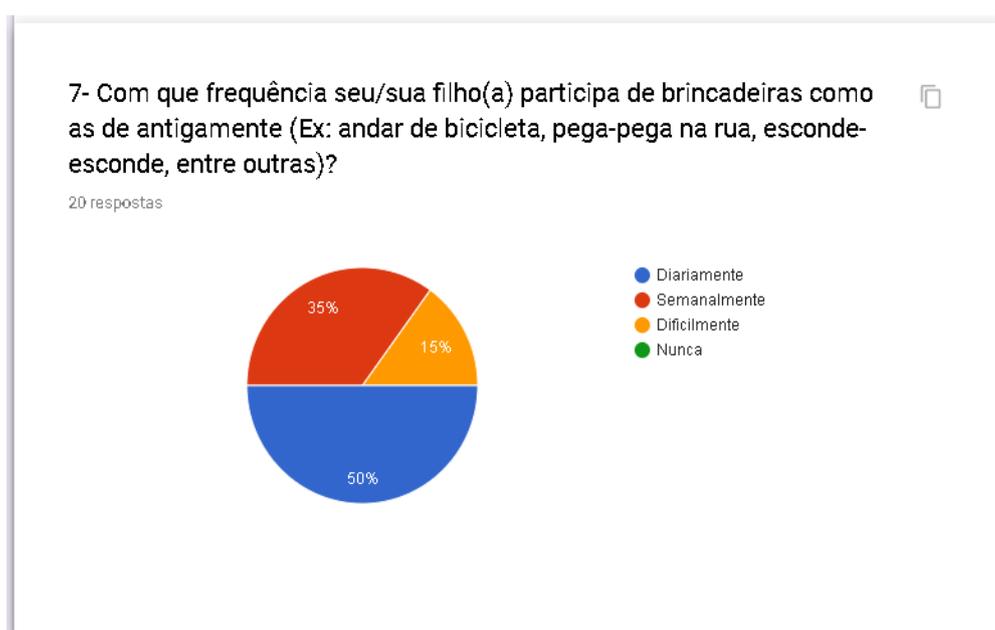


Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019.

Surpreendentemente, 90% dos pais afirmaram que seus filhos participam desta modalidade recreativa, o que leva a pensar que, mesmo permanecendo durante muitas horas utilizando diferentes mídias as crianças de municípios de pequeno porte, como é o caso do município investigado, ainda dispõe de um tempo para acessarem outros tipos de brincadeiras.

Já no Gráfico 7, é possível relacionar a informação com a do gráfico no que tange a frequência com que as crianças acessam as brincadeiras mais tradicionais.

Gráfico 7 – Frequência com que crianças participam de brincadeiras tradicionais



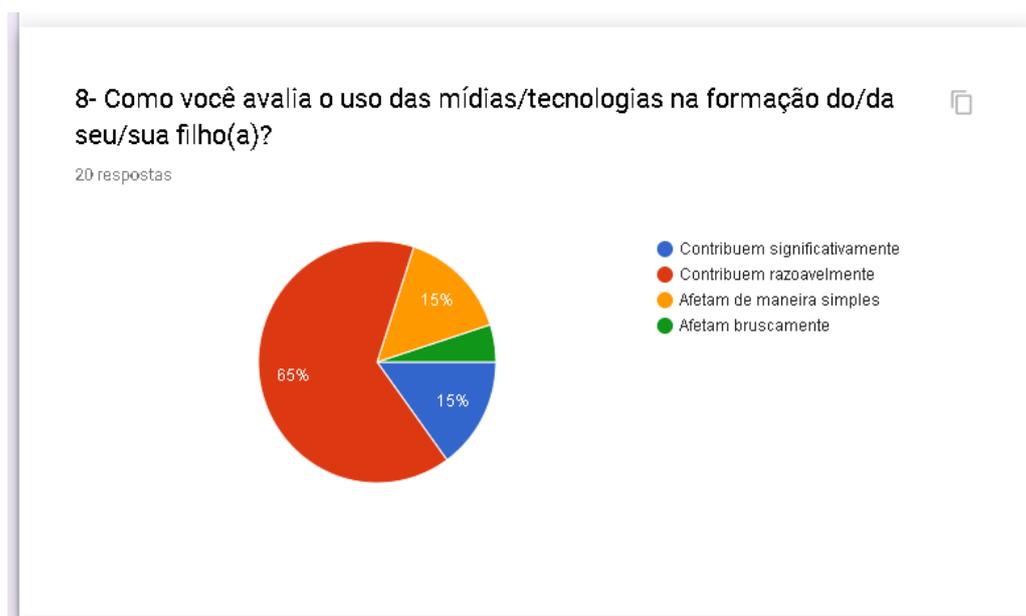
Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019

A oitava questão indagou os participantes a respeito de como os mesmos avaliam o uso das mídias no âmbito da formação de seus filhos. Foi possível perceber que a maioria expressa, 65%, afirmaram que as mídias contribuem razoavelmente no desenvolvimento das crianças.

Ainda em relação a esta questão, 15% avaliam que as mídias afetam de maneira simples e o mesmo total apontam que as tecnologias contribuem significativamente com a formação das crianças.



Gráfico 8 – Relação das mídias com a formação de crianças de uma Creche



Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019.

É cabível destacar, dando ênfase às informações do gráfico acima, que muitos pais desconhecem a respeito de como as mídias podem afetar diretamente e significativamente no desenvolvimento das crianças, podem esta relação ser benéfica em alguns casos, mas também podendo apresentar riscos em outros.

Na penúltima questão, questionou-se os pais a respeito do acompanhamento dos filhos pelos mesmos quando estes utilizam as tecnologias.

Gráfico 9 – Acompanhamento do uso das mídias pelos pais de crianças

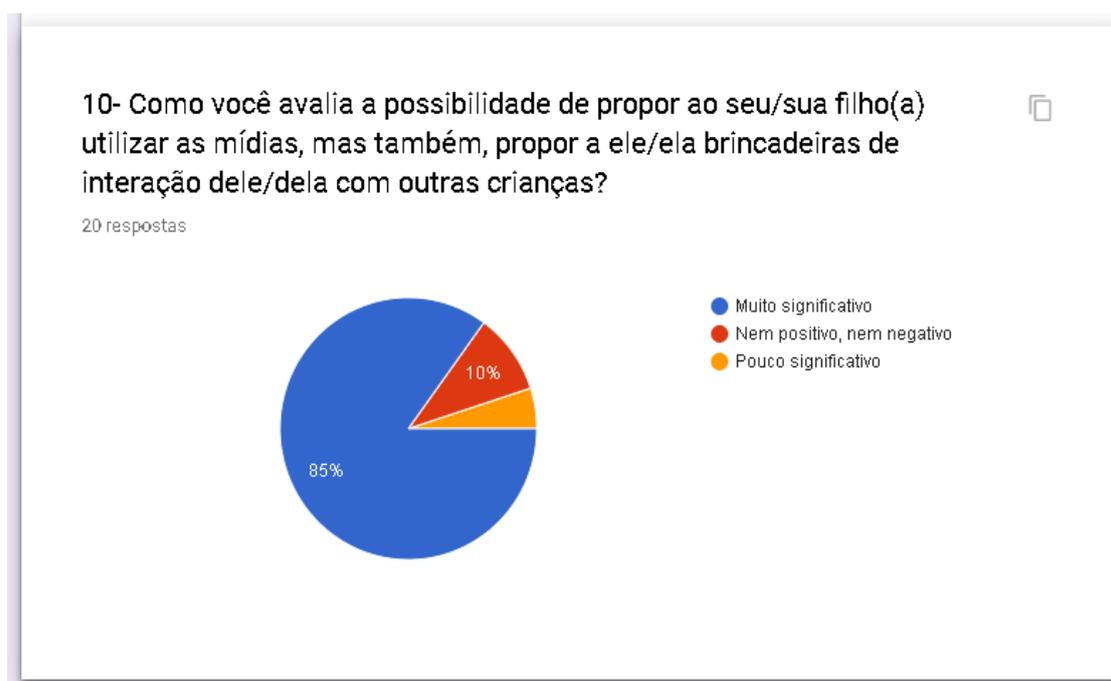


Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019.

A análise do gráfico 9 permite compreender que 70% disseram que acompanham constantemente os filhos quando estes utilizam as mídias e 30% apontaram que o fazem às vezes.

No tocante a décima e última questão, foi perguntado aos participantes acerca da possibilidade de estarem enquanto pais/mães e/ou responsáveis atrelando o uso de brincadeiras tradicionais e tecnologias em diferentes momentos com seus filhos.

Gráfico 10 – Diversificação entre brincadeiras tradicionais e inovadoras pelos pais de crianças de uma Creche no Município de Riacho da Cruz-RN



Fonte: Pesquisa com Pais de crianças de Creche no Riacho da Cruz-RN entre 14 e 16/06/2019.

Como se pode observar no Gráfico 10, 85% apontaram como muito significativo disponibilizar às crianças acesso a diferentes brincadeiras e brinquedos, tanto as mais sofisticadas como é o caso das mídias como as brincadeiras mais tradicionais para uma melhor formação dos seus filhos (as).

Mediante as análises proferidas é possível perceber certa preocupação dos pais em disponibilizar aos seus filhos(as) acesso a diferentes maneiras de interação e divertimento. Além disso, é possível compreender que os colaboradores da pesquisa dispõem de conhecimento acerca dos benefícios que alia tecnologias a formação de desenvolvimento mais tradicionais, que podem inclusive caminhar juntos no sentido de amparar e fortalecer o desenvolvimento infantil não apenas na Educação Infantil, mas nas etapas de escolarização posteriores, as quais as crianças terão como caminho nos seus processos de aprendizagem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, o uso constante, diário e indiscriminado das mídias tanto por adultos como por crianças é uma realidade em muitos países que dispõe de abertura para a popularização, sobretudo, dos serviços de internet aliados as novas tecnologias da informação e comunicação. As considerações proferidas mediante o aporte teórico-metodológico consultado norteiam e dão sustentação a investigação proferida no campo de estudo, ou seja, uma creche no município de Riacho da Cruz-RN, instituição na qual foi *locus* desse estudo.

A partir dos dados levantados foi possível concluir que o instrumento viabilizou uma compreensão mais clara acerca de como os colaboradores veem o desenvolvimento de seus filhos. Também foi possível perceber que o aumento do tempo de utilização das mídias pelas crianças é eminente, e ainda, compreender que entre benefícios e/ou perdas que as mídias têm trazido no contexto da infância nos dias atuais, o acesso a informação e a potencialização do desenvolvimento infantil são aguçados, em detrimento disso, caiu a procura por parte das crianças e suas famílias por brincadeiras e interações sociais, uma vez que o tempo de uso em excesso das tecnologias tem atraído muito espaço, também, entre as crianças.

Nesse sentido, espera-se que o estudo ora desenvolvido possa favorecer a reflexão, por parte dos que a ele tenham acesso, acerca dos processos de transformação pelos quais passa de maneira bem emblemática a infância, ao passo que, cada vez mais se dispõe de tecnologias, ampliando o acesso à informação e com isso, refletindo no conteúdo que chega às crianças e às influências destes no seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Conceito de Infância**. Publicação: Out. 2011 Disponível em: <https://conceito.de/infancia>. Acesso em: Jun. 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, pp. 221-236. Universidade do Minho: Braga, Portugal. 2003.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB: Campo Grande - MS, 2012.



MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. **Roda com Arte**: Aprendizagem com arte em comunidades de aprendizagem. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2517/2786.pdf>. Acesso em: jun. 2019. São Carlos – SP, 2009.

MENEGUZZO, Lorivane Aparecida. **O brincar na educação infantil**: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 149 f. 2014.

POSTMAN N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 190 p. 2005.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. Disponível em: www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf. Acesso em: Jun. 2018. Publicação: 2001.

REDIN, Marita Martins (Orgs.) **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (col.). **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. 3. Edição revista e ampliada. São Paulo. Ed. Atlas S.A. – 2012.

SANTOS, Tais Barros dos. (org.). **A influência da mídia na infância**: meios de comunicação, violência e consumo. FAC Unicamp Ciência. Volume 9. Edição 2. Agosto 2017.



CAPÍTULO IX

A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Janaina Silva Alves, Mestre em Letras (UERN).
Maria da Conceição Linhares da Silva, Especialista em Educação e Linguagens para a Multiculturalidade.

RESUMO

O artigo presente discute sobre as relações entre a neurociência cognitiva e o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Destacar-se-á, assim, dentro desta pesquisa, a neuroplasticidade ou plasticidade cerebral, que é a constante capacidade de fazer, refazer e desfazer as ligações entre os neurônios. Essas conexões dão ao ser humano a capacidade de aprender algo novo todos os dias. Desse modo, este trabalho tem como objetivo compreender como a neuroplasticidade é fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem. Para isso, busca-se entender o conceito de neuroplasticidade, e como esta age na aprendizagem, reconhecendo a aprendizagem como uma reelaboração das informações, dos esquemas cognitivos e formas de pensar. A metodologia adotada foi a pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, com ênfase nas teorias sobre as relações entre a neurociência e a educação, como Lent (2010), Cosenza e Guerra (2011) e da teoria sociointeracionista da aprendizagem de Vigotsky (1989; 1991; 2007). A conclusão do trabalho aponta para a relevância em discutir essa temática a fim de que possa atingir profissionais de educação que se predisponham a refletir na tentativa de promover melhorias no desempenho e no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Neurociência cognitiva. Neuroplasticidade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar as relações entre os estudos da neurociência, mais especificamente, entre a neurociência cognitiva e o processo de desenvolvimento da aprendizagem. A neurociência, como um ramo da ciência que estuda o sistema nervoso, não é responsável por elaborar estratégias de aprendizagem, mas colabora para criá-las. Sendo assim, as contribuições dos estudos advindos do funcionamento do cérebro, como a memória, a atenção, as emoções e a afetividade suscitam reflexões no âmbito educacional, uma vez que é utilizada como uma das ferramentas que os educadores usam para promover uma aprendizagem significativa.

Diante dessas relações, pretende-se refletir acerca da interdisciplinaridade entre essas duas áreas do conhecimento: a neurociência cognitiva e a teoria cognitiva de aprendizagem.



Porém, há a necessidade de uma delimitação na abordagem proposta, haja vista que a neurociência cognitiva estuda muitas habilidades mentais do ser humano, dentre elas, destacam-se aqui: o pensamento; a linguagem; as emoções; a afetividade; as percepções; e a memória. Essas habilidades mentais estão todas associadas ao processo de aprendizagem. Por isso, não será enfatizada, neste trabalho, uma habilidade específica, pois todas elas mantêm relações.

Destacar-se-á, neste caso, a plasticidade cerebral ou a neuroplasticidade, que é a capacidade constante de fazer e desfazer ligações entre os neurônios, e essas conexões dão ao ser humano a capacidade de aprender algo novo todos os dias. Assim, o versar sobre essa temática tem como objetivo geral compreender como a plasticidade, em sua contínua reorganização, é a base para ocorrer o fenômeno que conhecemos como aprendizagem. Como objetivos específicos, elencam-se: (i) entender a neurociência cognitiva como um campo do saber que defende a aprendizagem humana através do processamento e da elaboração das informações advindas das percepções no cérebro; (ii) conhecer o conceito de neuroplasticidade e como esta age na aprendizagem; e (iii) identificar o processo de aprendizagem como uma reorganização/reelaboração das informações, dos esquemas cognitivos e formas de pensar.

A discussão desse tema se justifica por vários motivos; dentre eles destacam-se alguns: primeiro, pela a relevância de estabelecer um diálogo entre a neurociência e a educação, pois, por muito tempo, a educação adotou uma postura tradicional, sem considerar as particularidades, as especificidades e as necessidades especiais de cada indivíduo; segundo, porque é extremamente importante, para os educadores, o conhecimento dos fundamentos neurocientíficos do processo de ensino-aprendizagem a fim de poderem intervir e contribuir para o sucesso de melhorias de práticas pedagógicas; e, também, pela contribuição social de trazer à baila essas reflexões no âmbito acadêmico, pois a partir dessa discussões que se pode atingir profissionais da educação, para que estes possam tanto promover melhorias do desempenho e evolução dos alunos como também refletir, escrever e debater mais sobre essa temática nos campos acadêmicos, sociais e profissionais.

A metodologia utilizada para o tratamento do assunto é a pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica se deteve em livros que abordaram sobre a relação entre neurociência cognitiva e aprendizagem, dentre eles: Lent (2010), Cosenza e Guerra (2011) e acerca da teoria sociointeracionista da aprendizagem de Vigotsky (1989; 1991; 2007).



O artigo está dividido em quatro seções: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA

Segundo Lent (2010), o que se chama, simplificada, de *neurociência* é, na verdade, *neurociências*. O pesquisador usa o termo no plural pelo fato de que há muitos modos de classificá-las de acordo com as abordagens. Assim, o autor aponta cinco grandes subáreas das neurociências, são elas: a neurociência molecular, também conhecida como neuroquímica ou neurobiologia molecular, estuda as moléculas de importância funcional e suas interações no sistema nervoso; a neurociência celular ou neurocitologia, ou ainda neurobiologia celular, que trata acerca das células do sistema nervoso, a estrutura e função delas; a neurociência sistêmica, que aborda as populações de células nervosas, responsáveis pelos sistemas funcionais como audição, visão, motor, paladar e olfato; a neurociência comportamental, que analisa as estruturas neurais responsáveis pelos comportamentos e outros fenômenos psicológicos como o sono, os comportamentos emocionais, dentre outros tipos de comportamentos; e a neurociência cognitiva ou neuropsicologia, a qual estabelece relações entre as habilidades humanas relacionadas à aprendizagem, que será melhor explanada nos próximos parágrafos.

É mister destacar, como esclarecimento, que os profissionais da educação têm se debruçado sobre este campo da neurociência, devido “o sistema nervoso exercer a capacidade de selecionar e organizar informações, atributo importantes dos processos de aprendizagem” (LENT, 2010, p. 6).

A neurociência cognitiva estuda as habilidades mentais do ser humano, como pensamento, memória, linguagem, percepções, aprendizado e emoções, associadas ao processo de aprendizagem. É relevante frisar que a forma de aprendizado não é igual para todos os indivíduos, pois na espécie humana os cérebros são semelhantes, mas não existem dois cérebros idênticos, uma vez que para Cosenza e Guerra (2011), os detalhes das conexões entre os neurônios são frutos da história individual de cada um.



NEUROPLASTICIDADE

Há muitos estudos sobre a relação dos processos cerebrais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, e muitas contribuições vieram através dos estudos na neurociência. De acordo com esses estudos, conclui-se que a aprendizagem modifica a estrutura do cérebro, tornando-o mais funcional. Assim, a comunicação se potencializa com o conhecimento, e o desenvolvimento e as aprendizagens são contínuos, impulsionando o fortalecimento das conexões neurais. Essas descobertas fazem parte do que se configura como a plasticidade cerebral ou neuroplasticidade.

A neuroplasticidade, em sentido lato, é a capacidade de criar conexões entre os neurônios em todos os períodos da vida. Segundo Lent (2010, p. 149), “Entende-se assim a neuroplasticidade como uma característica marcante e constante da função neural.”

Nesse sentido,

o sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida. A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência. Por exemplo: sabemos que o hemisfério esquerdo se ocupa do processamento da linguagem na maior parte dos indivíduos. No adulto, se as áreas da linguagem sofrem alguma lesão, geralmente se observa uma afasia, uma perda da capacidade de expressar ou de compreender a linguagem verbal. No entanto, na primeira década de vida, podem ocorrer lesões que não deixam sequelas, pois o hemisfério do outro lado ainda pode assumir as funções perdidas, promovendo o aparecimento de novas ligações sinápticas em seus circuitos neuronais. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 35).

Há uma modificação constante do sistema nervoso. Essas modificações ocorrem em todas as fases da vida, mas há algumas em que elas são mais importantes como o período próximo ao nascimento e na adolescência. No primeiro momento, quando o número de neurônios sofre um ajuste, pois muitos neurônios são produzidos, e os que não são funcionais são eliminados; e, no segundo momento, quando ocorre um rearranjo, havendo uma aceleração no processo de eliminação das sinapses. Estas últimas vão preparar o indivíduo para a vida adulta, pois há uma declina do aumento da conectividade entre as células corticais e isso reflete na potencialidade da aprendizagem.

Desse modo, não se pode dizer que a capacidade de aprendizagem diminui, o que ocorre é a diminuição da taxa de aprendizagem de novas informações, mas, por outro lado, há um aumento da capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido.

Uma característica primordial do sistema nervoso é denominada de plasticidade cerebral ou neuroplasticidade, que é sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios. Estas são consequências das permanentes interações entre o ambiente interno e



externo do corpo. Isso significa que o ser humano tem a capacidade de aprender algo novo todos os dias. Esta capacidade se dá pela relação intrínseca entre a plasticidade cerebral e a aprendizagem, uma vez que os treinos e a aprendizagem podem criar novas sinapses, facilitando, assim, o fluxo de informações que chegam ao circuito nervoso.

A aprendizagem se dá, justamente, pelas facilidades com que as informações são transmitidas pelas sinapses. Desse modo,

Mecanismos biológicos entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-sináptica. Mesmo sem a formação de uma nova ligação, as já existentes passam a ser mais eficientes, ocorrendo o que já podemos chamar de aprendizagem. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

Nessas condições, ao exercitar e/ou treinar uma habilidade, o ser humano vai se tornando um exímio em sua função, pois estará ocorrendo, simultaneamente, a aprendizagem e a associação de circuitos independentes. Isso acontece quando se aprende novos conceitos a partir dos já existentes. Por outro lado, pode ocorrer o efeito inverso no momento em que se deixa de exercitar ou haja alguma doença que venha a comprometer essa capacidade de aprendizagem. Nesse caso, há um empobrecimento das ligações entre os circuitos, e a aprendizagem fica comprometida.

É importante destacar, também, que a capacidade de aprender vai diminuindo no decorrer do tempo; o que exige do aprendente mais tempo e um esforço maior. Diante dessas descobertas e estudos nessa área, compreende-se que as vivências oportunizam aprendizados e as conexões neurais se fortalecem, pois quanto mais experiências forem proporcionadas, mais conexões serão realizadas e mais eficiente será o aprendizado.

A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM

Discorrer sobre aprendizagem é, também, abordar sobre a memória, pois ambas têm processos associados. Para Lent (2010, p. 644), “Memória é capacidade que têm o homem e os animais de armazenar informações que possam ser recuperadas e utilizadas posteriormente. Difere da aprendizagem, pois é apenas o processo de aquisição das informações que vão ser armazenadas”.

Como se pode perceber, é a memória a responsável pelo armazenamento das informações; logo, para retenção destas há uma série de processos; o primeiro deles é a aquisição das informações – a aprendizagem. É nesta que a atenção recai, aqui, no estudo.



Assim, há que se destacar que a aprendizagem ocorre no cérebro, mas ela depende das relações interativas entre o indivíduo e o ambiente.

As interações entre os indivíduos e o ambiente acontecem constantemente e, muitas vezes, de forma até inconsciente, pois não há como controlar e medir; uma vez que, ao nascer, o ser humano já está predisposto a aprender, basta estar na interação. Desde o nascimento, os indivíduos interagem em diferentes contextos, seja, primeiramente, com família, numa relação mais íntima e carinhosa; seja em outros momentos mais formais, como na educação formal, na escola, em que a interação tem uma intenção mais marcada e pontual, que é a de adquirir conhecimento formalizado, como bem reza o Art. 2º, os princípios e fins da educação, na Lei de diretrizes e bases da educação nacional – (LDB - 9394/96):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, tanto nas atividades formais como nas informais há inúmeros contatos com uma série de informações. Sendo, assim, há um processo contínuo de troca entre o homem e o ambiente externo, configurando-se como uma mediação entre o indivíduo e sua relação com os fenômenos externos; ou seja, “O Caráter mediado da mente humana” (MIOTTO; LUCIA; SCAFF, 2010, p. 144).

A mediação entre o indivíduo e o ambiente externo ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente, pois “A aprendizagem que envolve uma interação com o ambiente pode ocorrer de uma forma da qual não tomamos conhecimento” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 20). Em outros momentos, “um estímulo pode passar despercebido caso o indivíduo não tenha a atenção voltada para ele ou, ao contrário, dependendo das circunstâncias, pode percebê-lo com uma intensidade muito maior” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 22).

É importante atentar para essa interação com o ambiente porque é ela que irá corroborar ou induzir a formação de conexões nervosas. “Em sua imensa maioria, nossos comportamentos são aprendidos, e não programados pela natureza” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34).

A capacidade da linguagem falada é um exemplo de como há, no ser humano, a predisposição genética, ou inata do indivíduo, pois já é uma capacidade programada em nosso sistema nervoso. Contudo, a capacidade de desenvolver essa linguagem aos níveis formais do idioma falado pela comunidade onde nasceu vai depender da interação social com os outros indivíduos.



Nessa linha de pensamento, a teoria histórico-cultural formulada pelo psicólogo russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896–1934), conhecido como o autor da psicologia cultural-histórica, traz relevantes discussões e estudos para a área da educação, mais especificamente, para o âmbito da aprendizagem, uma vez que o estudioso destaca, como foco principal, a explicação do desenvolvimento psicológico humano. A partir de uma dimensão mais ampla, pôde-se difundir e atribuir mais atenção aos estudos referentes ao ensino e ao aprendizado escolar para o desenvolvimento humano.

É importante destacar que Vygotsky viveu numa época em que a ciência era hegemônica e acreditava-se que ela era capaz de tirar a sociedade da desigualdade social, por isso a sua preocupação em elaborar uma teoria que fosse apropriada para a prática médica da reabilitação e para a educação. Desse modo, o aporte teórico do estudioso tinha como pretexto o desenvolvimento de um trabalho com um método aplicado ao contexto, capaz de resolver os problemas relacionados ao analfabetismo e que conseguisse desenvolver as potencialidades dos adolescentes e jovens soviéticos.

Para isso, o psicólogo rompe com o paradigma científico de seu momento e se lança numa ciência vinculada com as condições materiais que a constituía, pois a psicologia era concebida como uma ciência natural, preocupada apenas com as descrições das formas de comportamentos e entendidas como habilidades construídas mecanicamente. Pode-se perceber e enfatizar que os estudos de Vygotsky não têm foco direto com a educação, mas coloca a aprendizagem no centro do desenvolvimento humano e isso garante relevância aos estudos nas áreas da pedagogia e da didática. Até hoje, os estudiosos da educação em geral se apoiam na teoria histórico-social do autor a fim de ancorar as pesquisas para o trabalho pedagógico.

Vygotsky (1989) recorre a dois importantes conceitos ou também chamados planos genéticos de sua teoria para explicar a formação da mente humana: a filogênese e a ontogênese. Ele utilizou esses dois conceitos para entender o que influencia no potencial de aprendizagem humana. A filogênese refere-se à história do desenvolvimento animal, o que é capaz de mostrar os limites e as possibilidades das espécies ao longo do tempo. A ontogênese se caracteriza pelo desenvolvimento e as transformações sofridas de um organismo vivo desde a sua formação até o seu crescimento, configurando-se como o desenvolvimento físico de cada espécie.

Nesse sentido, as funções psíquicas elementares estão relacionadas à filogênese, que são consideradas funções biológicas e as funções psíquicas superiores relacionam-se à ontogênese e por isso são de origem sociocultural; que, por sua vez, emergem dos processos elementares de origem biológica. Assim, há uma intrínseca relação entre as duas funções e,



por isso, o autor considerou o desenvolvimento psicológico como um processo constante, fruto das relações de reprodução e apropriação das capacidades e atividades historicamente construídas. Há, nesse campo, a concepção de que o pensamento, o desenvolvimento da mente, a capacidade de conhecer e aprender são construções sociais.

As funções são chamadas de superiores pelo fato de serem diferentes das mais elementares; por exemplo, como ações reflexas, automatizadas e associações entre as experiências. O ser humano é capaz de pensar sobre algo não visto no presente, projetar um futuro, refletir sobre o passado e pensar criticamente o presente. Esse funcionamento psicológico é característico da espécie humana, mas que não é uma função biológica. Ele é produto da interação social do indivíduo com o meio. Assim, “Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transformando-o ao internalizá-lo e, assim se transforma e singulariza” (ROSA; ADRIANI, 2006, p.272).

Há uma relação dialética nesse movimento, pois o indivíduo, que é também social, se apropria do social, ele o faz dentro de suas particularidades, escolhe o que quer particularizar, valorizar e assimilar. Isso ele o faz de forma subjetiva e por isso se transforma em singularidade. Ao mesmo tempo que esse produto singular é particular, é ainda social, uma vez que é o produto da feitura de um todo através de partes particulares e sociais, individuais e universais. Dessa forma, toda relação e apropriação das experiências, sejam elas quais forem, são realizadas pelas mediações entre o mundo e o indivíduo. Por isso, nessa concepção, não existe uma forma direta sem ter um mediador entre o eu e o meio.

O termo mediador, no pensamento vygotskyano (1989), relaciona-se aos signos e aos instrumentos usados pelo homem. Porém, não é o signo pelo signo, nem os instrumentos em si que são importantes no processo de mediação. Os signos trazem em sua constituição significados diversos e são estes que vão fazer como que os indivíduos criem novas estruturas de significação, pois “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1991, p. 45).

Destaca-se, aqui, que a linguagem humana é um dos principais signos que tem a função de mediação, pois

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, [...] um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se,



então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1991, p. 31).

A linguagem é, assim, a mediadora entre as relações do homem com o meio, com os outros homens e consigo mesmo, uma vez que permite construir a sua subjetividade na medida em que permite a interiorização dessas relações, como já abordado anteriormente. O autor coloca a linguagem como um elemento potencializador no desenvolvimento social e individual, que, além de comunicar, pode expressar, instruir, representar e rerepresentar a realidade, gerar significados distintos dependendo do contexto em que se encontra o indivíduo e permitindo, ainda, a ampliação da imaginação.

Com relação ao processo de aprendizagem, Vygotsky (2007) cria as zonas de desenvolvimento para explicar como ocorre o desenvolvimento humano. Para o autor, existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, a chamada Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), que é uma distância entre o que o indivíduo já sabe – Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) com o que é capaz de aprender a partir dali. Essa área que se apresenta como intermediária e potencializadora é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona tem uma relação direta para o desenvolvimento intelectual e, portanto, para a aprendizagem.

A partir dessas relações, para o autor, a ação do ensino se dá entre um sujeito e um objeto de aprendizagem, sendo o professor o mediador desse processo. Assim, nessa mediação, o sujeito aprendente sempre pode avançar além do seu conhecimento e de modo independente. A escola é apenas um lugar formal esse processo está mais explícito, sendo o seu papel orientar e proporcionar situações de ensino-aprendizagem. E o fundamento do ensino é sempre apresentar algo novo, cuja aproximação é levar o outro ao encontro do que ainda não conhece e fazer com que o sujeito avance além do estágio real de desenvolvimento.

Como pode-se perceber, a aprendizagem sempre vai partir de algo já formulado, e não do nada. Antes de ir à escola o sujeito aprendente já leva consigo conceitos construídos no ambiente familiar, nas relações com outras pessoas e com o meio, que são generalizações mais elementares do conhecimento. Porém, é na escola que este conhecimento do senso comum vai sendo levado em conta para a construção do teórico e para a formulação do conhecimento formal.

O autor considera que o desenvolvimento psíquico do sujeito vai ocorrendo com os conceitos acumulados e adquiridos ao longo da história. Desse modo, o ensino é uma ferramenta que vai elevar o nível de conhecimento e de consciência dos alunos. É assim que o aprendizado se dá, no encontro e nas mediações entre os sujeitos usando métodos formais e



sistematizados de ensino, contribuindo para a assimilação e internalização de conceitos já estudados.

Vale ressaltar que o psicólogo se deteve a explicar como se formam e se desenvolvem as funções mentais do ser humano. Mas para ancorar seus estudos, ele destaca o papel social, ou, mais especificamente, as funções das relações sociais e das mediações que estas vão levar. Assim, a teoria vygotskyana propõe um modelo, que é a interação do ser humano como o meio – as relações sócio-históricas e culturais – para que se dê o desenvolvimento cognitivo.

A teoria de Vygotsky trouxe relevantes contribuições para as teorias educacionais relacionadas à aprendizagem e, até hoje, é estudada tanto por professores, pedagogos, psicopedagogos e psicólogos educacionais que estudam o desenvolvimento das funções cognitivas aliadas ao ensino-aprendizagem.

Vê-se, aqui, uma interdependência entre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem e, conseqüentemente, entre as conexões neurais que vão se potencializando à medida que novas informações forem assimiladas e conceitos novos forem aprendidos. Desse modo, a neurociência, mais especificamente, a neurociência cognitiva tem sido uma área bastante estudada na seara acadêmica e nos meios educacionais, uma vez que os estudos do funcionamento do cérebro e de suas funções são relacionados aos mecanismos de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se pelo uso da metodologia teórica, com abordagem qualitativa, em que a interpretação dos fenômenos e a construção dos significados é a base no processo qualitativo do fenômeno intensivo das relações sociais.

De acordo com os procedimentos de coleta de informações, esta pesquisa é de cunho bibliográfico, de revisão de literatura através de leitura de artigos na área da psicologia cognitiva bem como dos campos teóricos sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das discussões aqui travadas sobre a temática, pode-se compreender que a plasticidade é uma contínua reorganização das ligações sinápticas, que são a base neurológica para ocorrer o fenômeno da aprendizagem. Assim, para que se entendesse esse processo, foi necessário discutir e compreender a neurociência cognitiva como um campo do saber que



defende a aprendizagem humana através do processamento e da elaboração das informações advindas das percepções no cérebro.

O conhecimento sobre o conceito de neuroplasticidade, também, foi muito relevante para a compreensão de como essa reorganização constante das ligações entre os neurônios age na aprendizagem. Além disso, foi possível identificar o processo de aprendizagem como uma reorganização/reelaboração das informações, dos esquemas cognitivos e formas de pensar.

Os conceitos de aprendizagem e memória estão associados, mas ambas têm características diferentes. Enquanto a memória é a capacidade de que temos para armazenar as informações e podermos utilizá-las posteriormente, a aprendizagem é o processo de aquisição dessas informações.

A atenção dada, no estudo, à memória foi como a responsável pelo armazenamento das informações. Assim, a aprendizagem foi apresentada como um processo de aquisição de informações. Desse modo, o processo de adquirir as informações e como isso acontece através do desenvolvimento das habilidades neurais foi o norte que guiou esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No comprometimento de entender as relações entre as pesquisas da neurociência cognitiva e a área da educação, compreende-se que os estudos advindos das teorias cognitivas são muito importantes para subsidiar as pesquisas pontuais no campo do desenvolvimento psicológico, fazendo ponte com a aprendizagem. Nesse sentido, a neurociência cognitiva, como uma ciência específica do estudo das habilidades mentais, volta-se a perceber como estas vão delineando-se e apresentando-se através dos comportamentos, das emoções, da linguagem e do próprio ato de aprender.

Quando se aborda o ato de aprender e o como esse processo ocorre, há que se recorrer ao âmbito dos estudos da ciência da cognição, pois o aprender não é um ato puramente neurológico, apenas responsáveis pelas funções neurais e das constantes conexões entre os neurônios e dessa capacidade contínua de reavivamento dessas conexões, o que se denomina de neuroplasticidade; mas está associado, também, ao exterior, ao meio social e pelas provocações, associações e relações que os indivíduos fazem com e através do ambiente e do contexto em que vivem e onde se situam.

A teoria sócio-histórica ou sociointeracionista do russo Vygotsky vem destacar essa intrínseca relação entre o funcionamento das funções neurais, responsáveis pela aprendizagem, e o contexto social, cultural, histórico e ideológico é interdependente. Não há



aprendizagem sem que haja uma base para que isso aconteça; ou seja, sem que se tenha um ambiente propício.

Quando se fala em ambiente não se está se remetendo a um espaço adequado e formal, como a escola, por exemplo. Destaca-se, nesse sentido, o ambiente como um espaço social amplo e sem demarcação, uma vez que o aprendizado acontece na interação entre sujeitos situados historicamente. E isso acontece em espaços diversos, na escola, na igreja, nas conversas informais, no seio familiar e na relação do sujeito com ele mesmo, quando ele próprio busca gerenciar suas emoções. Por outro lado, o processo de aprendizagem pode ser prejudicado se as funções neurais estiverem comprometidas por algum distúrbio neurológico.

Então, a partir dessas considerações, entende-se que o processo de aprendizagem é complexo e que envolve funções internas e externas ao sujeito aprendiz. Compreende-se também que a apropriação dos conhecimentos se dá pela relação fundamental e mediadora entre o homem e o mundo através da linguagem humana. Isso significa que a linguagem, além de fazer essa mediação, marca sujeitos como sócio históricos, políticos e com uma capacidade de transformações constantes, graças às características biológicas que os proporciona tal evolução e, também, às relações sociais com as quais são construídos e vão se constituindo ao longo da existência humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

Acesso em: 27 abr. 2020.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociências. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MIOTTO, Eliane Correa; LÚCIA, Maria Cristina de.; SCAFF, Milberto. **Neuropsicologia clínica**. Rio de Janeiro: Roca, 2010.

ROSA, Elisa. Zaneratto; ADRIANI, Andrade Carregosa. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (Org.). **A diversidade da pedagogia**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



_____. **Pensamiento y habla.** Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue.



CAPÍTULO X

ENSINO HÍBRIDO: PARADIGMA EMERGENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Francisca Vilani de Souza, Doutora em Ciências da Educação (UNINTER/PY)
Marta Maria dos Santos Cipriano, Doutora em Ciências da Educação (UNINTER/PY)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir conceitos e métodos relacionados ao ensino híbrido (*blended learning*), no qual, destacam-se as metodologias ativas como possibilidade de adequação e engajamento dos estudantes a construírem respostas exigidas pelo atual contexto social. Na abordagem em estudo, o aluno é orientado a estudar, pesquisar e realizar atividades, com motivação e autonomia para atingir objetivos de aprendizagem. Logo, a orientação do professor e o apoio dos colegas são ferramentas essenciais para a construção do conhecimento. Quanto ao nível, é uma pesquisa exploratória. Quanto aos procedimentos técnicos, tem caráter bibliográfico. Quanto ao método, é de natureza qualitativa. A base teórica está fundamentada em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Moran (2015), Horn e Staker (2015), Scarpato (2004), entre outros. Evidenciam-se aqui, como estratégias da metodologia em estudo, apresentar propostas para a prática docente que despertem a curiosidade dos discentes, como alternativas para realizarem os trabalhos através de vídeo chamadas, uso do *Google Drive*, *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, *Telegram*, entre outros. Logo, esse processo de aprendizagem tem como meta situações reais. Portanto, a proposição de diferentes atividades, tais como: júri Simulado, laboratório ou *workshop*, painel, mapa conceitual, estudo de caso, estudo do meio, estudo com pesquisa, estudo dirigido, ensino por projetos, entre outros, são meios para se trabalhar esse modelo de ensino. Dentre as estratégias do modelo híbrido, destaca-se ainda a sala de aula invertida, essa estratégia que consiste em orientar os alunos a consultarem previamente os conteúdos a serem estudados para discutir com a turma e tirar dúvidas com o professor. Também são destaques, como estratégias de ensino, as plataformas *online*. Nesse estudo, especificamente, a *Padlet* e *Khan Academy*. Por fim, é necessário também realizar a avaliação das propostas realizadas e autoavaliação para o professor, bem como para o aluno.

Palavras- Chave: Ensino híbrido. Estratégias de ensino. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Buscar transformar a prática docente é uma alternativa necessária, tendo em vista que os métodos utilizados, na maioria das vezes, não têm mostrado eficácia no que se refere a conhecimento dos alunos. O avanço tecnológico e científico tem ocupado espaço e tempo. Nesse itinerário, tem facilitado também o ensino e a aprendizagem de maneira que coopera para refletir sobre problemas que emergem no cotidiano da escola e dos sujeitos.



Autonomia e protagonismo são ações identificadas nesse processo de construção do saber. Assim, educação híbrida, metodologias ativas, sala de aula invertida, plataformas *online* são expressões que começam a fazer parte do vocabulário de professores e alunos, como alternativa para melhor construir, avaliar e refazer um percurso para “fugir” um pouco da sistemática normal aplicada para ministrar o ensino e construir a aprendizagem.

O lugar de fala do aluno e do professor passa a ser um espaço no qual há momentos de reflexões inovadoras que podem contribuir para problematizar a busca do conhecimento, de forma individual e, ao mesmo tempo, contextualizada com pares – colegas e professores num ambiente em que há investigações, trocas, e, ao mesmo tempo, desafios e obstáculos a serem incorporados e, posteriormente, superados dentro de um itinerário formativo e informativo com possibilidades de avanços a partir da adequação no contexto da sala de aula.

Este estudo tem como objetivo discutir conceitos e métodos relacionados ao ensino híbrido - *blended learning* e metodologias ativas, como possibilidade de adequação e engajamento dos estudantes a construírem respostas exigidas pelo atual contexto social. A base teórica está fundamentada em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Moran (2015), Horn e Staker (2015), Scarpato (2004), entre outros.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO HÍBRIDO

Horn e Staker (2015) destacam que a educação híbrida tem sido uma experiência de sucesso nos Estados Unidos. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) discutem também experiências exitosas no Brasil. E, portanto, fica claro que a educação híbrida não se refere apenas a combinação das modalidades *online* e presencial. É, de certa forma, complexo esse conceito, tendo em vista que nessa abordagem o aprendiz deve estar no centro do processo. E, portanto, deve ser protagonista de sua aprendizagem. Logo, o professor tem como objetivo incentivar e também problematizar o processo de ensino aprendizagem, adaptando atividades presenciais e atividades *online*.

Para Moran (2015), híbrido é um conceito rico e, portanto, tudo pode ser combinado para preparar diferentes “pratos” com os mesmos ingredientes, mas com sabores diferentes. Dessa forma, nesse modelo, o estudante aprende com atividades *online*, com elementos organizados como tempo, lugar e ritmo de estudo. Por ser uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem. O ensino híbrido exige um nível mais profundo para repensar a organização da sala de aula, bem como a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo na escola.



Assim, como afirmam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.22) “(...) podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”.

Os autores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) compreendem o ensino híbrido como abordagem que associa tecnologias digitais aos conteúdos ministrados. Pois, a tecnologia facilita e potencializa o ensino apresentando oportunidades de aprendizagem e permite também que o professor obtenha informações até “personalizadas” sobre o desempenho dos estudantes.

No ensino híbrido, um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio da aprendizagem *online*, no entanto, há algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico e supervisionado. Para Horne Staker (2015), ensino híbrido pressupõe três aspectos:

I – Ensino *online*: baseado na *Web* e aliado com algum mecanismo de controle do próprio estudante sobre o seu processo de ensino e aprendizagem (tempo, ritmo, percurso de estudo).

II – Aprendizagem em um local físico supervisionado: o estudante irá aprender fora de casa e sob supervisão de um professor ou supervisor.

III – Aprendizagem integrada: ocorre por meio da integração entre o ensino *online* e o presencial, em que as modalidades se complementam para proporcionar uma experiência de formação integrada.

METODOLOGIA E METODOLOGIAS ATIVAS

Entre alguns conceitos de metodologia identificado no dicionário *online priberam.org* significa aplicação de um método de ensino. Pode-se inferir, portanto, que metodologias estão relacionadas a alternativas pedagógicas. Já o dicionário *online* de português esclarece que a palavra “ativa” vem do verbo ativar e significa provocas, impulsionas, despertas. Dessa maneira, entre os conceitos de metodologias ativas, destacam-se: concepção educativa que tem como objetivo a construção do conhecimento do aluno através da postura ativa e desafiadora, na qual, ele assume uma postura de protagonista em relação ao seu aprendizado.

Barbosa (2013)*apud* Machado (2017) destaca que a expressão aprendizagem ativa pode ser entendida no mesmo percurso que se entende por como aprendizagem significativa, uma vez que exige da educação a formação de profissionais capazes de trabalhar em equipe, tendo a metodologia como instrumento de transformação.

Assim, os alunos aprendem de forma autônoma a partir de situações reais. Nesse contexto, se faz necessário que haja formação docente para que esses consigam orientar os



alunos a construírem seus conhecimentos. Para Barbosa (2013) *apud* Machado (2017, p. 67-68),

(...) quando falamos em “Metodologias Ativas” estamos nos referindo ao forte estímulo que é dado ao reconhecimento dos problemas do mundo atual (os problemas são globais). Como Téspis no Teatro Grego, o aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento. É ele, e não o outro, quem deve determinar a sua trajetória ou trilha que lhe permita alcançar seus objetivos. Estamos falando, aqui, de gestão de si mesmo.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar não é transmitir conhecimento, e, portanto, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Berbel (2011) destaca que dentre os objetivos das metodologias ativas está o incentivo e a motivação pela busca de novos conhecimentos. Dessa feita, o estudante tem a oportunidade de refletir e decidir qual decisão é mais viável no que se refere a construção de seu aprendizado. Logo, para ocorrer uma aprendizagem com base em metodologias ativas se faz necessário que o aluno interaja com o assunto em estudo sendo estimulado a construir ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor.

Essas atividades podem ser de forma síncronas - quando o professor e o aluno devem estar conectados no mesmo ambiente e horário, portanto, a interação é obrigatória como exemplo em um *chat* ou uma *webconferência*. Também pode ser assíncronas - não há uma conexão simultânea, portanto, as atividades podem ser realizadas no horário que for conveniente para cada sujeito. Como, por exemplo, um fórum de dúvidas ou *e-mail*.

Tendo em vista que em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador do processo de ensino e aprendizagem destacam-se como características das metodologias ativas:

1. Aluno ativo e autônomo.
2. Reflexão e problematização da realidade.
3. Trabalho em equipe.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), descrevem a seguir modelos de organização propostos pelo Instituto Clayton Christensen, em 2012, como estratégias para repensar a condução da sala de aula.

1. Rotação por estações – nesse modelo, os alunos respondem as tarefas de acordo com os objetivos propostos pelo professor para aquela aula de acordo com a estação a qual pertence.
2. Laboratório rotacional – as atividades são realizadas *online* no espaço adequado para tal como sala de aula, laboratório de informática.

- 
3. Rotação individual – cada aluno precisa resolver proposições diferentes em tempo determinado pelo professor.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 48) ainda destacam que:

(...) equipe de pesquisadores do Clayton Christensen Institute aborda formas de encaminhamento das aulas em que as tecnologias digitais podem ser inseridas de forma integrada ao currículo e, portanto, não são consideradas como um fim em si mesmas, mas que têm um papel essencial no processo, principalmente em relação à personalização do ensino.

Logo, as tecnologias representam meios pelos quais podem ser utilizadas para somar com os demais instrumentos que representam possibilidade de inserir no contexto da sala de aula meios para ajudar na construção e disseminação do conhecimento. Nesse percurso, contribuem para possíveis adaptações, sempre levando em consideração o público a quem se destina.

Moran (2015) em seus estudos alerta que para usar determinadas metodologias se faz necessário seguir os objetivos pretendidos. Nesse sentido, é importante adotar metodologias que os alunos se envolvam e saibam decidir e avaliar os resultados. Anastasiou e Alves(2004)também apresentam diferentes estratégias que podem ser utilizadas em níveis de ensino diversos e que substitui atividades tradicionais por metodologias ativas. Entre as estratégias destacam-se aqui: júri simulado, laboratório de *workshop*, painel e mapa conceitual. As referidas estratégias estão descritas a seguir.

Júri Simulado

Simulação de um júri – estratégia pela qual, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. O grupo deve realizar a análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo. A construção da crítica deve ser fundamentada e construtiva a partir de uma situação para estudar com atenção um tema real.

Laboratório ou *workshop*

Reunião de um grupo de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e construir um aprofundamento de um tema. É importante ser orientado por um especialista no assunto. Assim, possibilita o aprender a fazer melhor algo, com base na aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.



Painel

Discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor, na qual apresentam pontos de vista a respeito do assunto em discussão. Podem participar os estudantes de diferentes fases nos cursos ou mesmo especialistas na área.

Mapa conceitual

Construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional com o objetivo de mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo em estudo.

Scarpato (2004) traz outra nomenclatura em que denomina de procedimento de ensino as estratégias e orienta que em cada uma delas devem estar claros: o objetivo de ensino, atribuições do professor e o papel do aluno. Entre as estratégias/procedimentos definidas por Scarpato (2004), destacam-se, nesse estudo: Estudo de Caso, Estudo do Meio, Estudo com Pesquisa, Estudo dirigido e Estudo com Projeto. Para esclarecer melhor esses procedimentos é realizada uma breve descrição a seguir:

Estudo de caso

A autora supracitada define o estudo de caso como procedimento de ensino que se apoia na apresentação aos alunos a uma situação real ou até simulada, relativa a um assunto em estudo para análise e encaminhamento de solução. Esse procedimento oportuniza a construção de conhecimentos conceituais - revisão teórica. Conhecimentos Procedimentais - construção da solução para o problema. E Conhecimentos atitudinais - autoconfiança, respeito.

Entre as atribuições do professor estão: escolher o caso a ser estudado, definir os objetivos de ensino, decidir se o trabalho será realizado individualmente ou em subgrupos, planejar as etapas do trabalho, organizar os recursos de ensino, recomendar os registros das soluções encontradas e avaliar o desempenho dos alunos.

Com relação ao papel do aluno se faz necessário apropriar-se da situação apresentada, realizar a análise diagnóstica, reunir informações possíveis para solucionar o caso, propor alternativas, questionar, discutir e registrar todo o processo tendo sempre o cuidado de fundamentar com base em uma teoria.



Estudo do meio

O estudo do meio, segundo Scarpato (2004), caracteriza-se pela possibilidade de um estudo interdisciplinar. Dessa forma, de acordo com as características do objeto de estudo, devem ser pensados o objetivo, os conteúdos e os procedimentos, tais como, entrevista, levantamento bibliográfico, entre outros. Nessa estratégia não deve ser apenas uma tarefa exclusiva de um professor, mas atividade coletiva a ser fundamentada pela equipe escolar e apoiada no Projeto Pedagógico da escola.

As atribuições do professor ou professores podem estar agrupadas em quatro conjuntos tais como: planejamento, execução, organização e divulgação dos resultados e avaliação do processo. Assim, de modo geral, é possível afirmar que o professor ou professores tem a responsabilidade de desencadear, orientar e coordenar todo o processo desde o planejamento até a execução, avaliação e divulgação dos resultados.

Para o aluno, há oportunidade de conhecimento amplo e enriquecedor. Portanto, ele deve participar ativamente do processo de planejamento, envolver-se na execução das atividades, respeitar as normas estabelecidas, auxiliar na sistematização dos resultados e participar do processo de avaliação.

Estudo com pesquisa

Esse procedimento requer a orientação do professor. É mais amplo que determinar que os alunos façam pesquisas. No entanto, é uma atividade que demanda tempo e dedicação na produção do conhecimento. Esse procedimento pode ser conhecido também como método da descoberta. Propicia buscar e coletar as informações necessárias a realização do estudo.

O professor precisa esclarecer aos alunos a forma de realização da pesquisa, orientar com clareza a escolha do tema e os objetivos de investigação, desenvolver o plano de pesquisa, orientar as etapas de execução, estimular o registro das conclusões, coordenar a avaliação do processo e registrar as informações coletadas no processo de avaliação continuada.

Quanto ao aluno, se faz necessário que ele identifique as características e etapas da elaboração, participe ativamente na definição do tema investigado, busque as informações necessárias e orientação do professor, organize sua apresentação, construa o relatório e registre com atenção os aspectos relevantes da pesquisa.



Estudo dirigido

Conforme Scarpato (2004), o estudo dirigido é um procedimento por meio do qual o aluno executa uma atividade orientado pelo professor. E, portanto, deve estar apoiado na leitura de textos e com um roteiro elaborado. Logo, deve incluir atividades que favoreçam a construção e reconstrução do conhecimento. Essa estratégia de ensino pode proporcionar a oportunidade dos alunos atingirem objetivos conceituais – aprofundamento e atualização das informações. Procedimentais – habilidade de leitura e interpretação de textos, produção de sínteses. E atitudinais – respeito pelo trabalho, dedicação e interesse.

Entre as atribuições do professor destacam-se: especificar os objetivos de ensino; organizar a seleção adequada do material a ser utilizado; informar fontes bibliográficas para pesquisa; organizar o roteiro de estudo; definir o tempo necessário para realização; e atender, na medida do possível, as solicitações e questionamentos dos alunos.

O aluno deve desempenhar seu papel tendo como propósito o respeito com o trabalho dos colegas e a execução das atividades no tempo determinado. Bem como, registrar dúvidas e conclusões. Também socialização com os colegas as informações obtidas quando solicitado pelo professor. Ele pode utilizar a leitura individual, exegética ou dinâmica.

Ensino por projeto

Scarpato (2004) expõe que esse procedimento se organiza com base em um problema concreto presente na realidade. Dessa forma, finaliza-se com uma proposta de intervenção na dada realidade. Assim, esse procedimento requer tempo e dedicação do professor para relacionar conhecimentos de áreas diferentes e trabalhar com fontes diversificadas.

Para que essa estratégia seja realizada se faz necessário orientar os alunos na escolha do projeto, elaborar um plano de trabalho, acompanhar o processo de investigação, auxiliar na execução, coordenar as apresentações, estimulando a participação dos alunos, avaliar o desempenho tendo sempre como referência a sua orientação, tirar dúvidas e registrar as informações.

Em relação ao aluno, nessa estratégia, ele precisará escolher um projeto pelo qual ele se interesse. Buscar informações necessárias para a investigação, discutir com o grupo as tarefas necessárias, elaborar o plano de intervenção com a orientação do professor. Ele deve ainda apresentar o projeto, esclarecer dúvidas, acatar possíveis colaborações dos avaliadores e registrar os aspectos relevantes.

Portanto, as metodologias ativas são estratégias de ensino. Nesse sentido, Scarpato (2004) defende que o professor deve determinar como ministrará os conteúdos planejados e



defende sempre a retomada do que está expresso no planejamento. A escolha dos procedimentos de ensino precisa envolver, estimular e interessar os alunos. Pois, essa escolha na prática docente propicia aprendizagem e assim, mudança de hábitos, ou seja, transformação.

METODOLOGIA

Quanto ao nível o estudo ora apresentado, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois proporciona uma visão geral sobre o assunto. Para Lose e Magalhães (2019), esse tipo de pesquisa é utilizado quando o assunto escolhido é pouco explorado e, assim, se torna difícil formular hipóteses precisas. Portanto, exige uma ampla revisão da literatura.

Os procedimentos técnicos têm caráter bibliográfico, pois se propõe analisar diversas posições acerca do assunto em estudo. Quanto ao método, é de natureza qualitativa. Pois, busca interpretar a análise, considerando a totalidade do assunto. Para Richardson (2010), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa descrevem a complexidade de determinado problema. Minayo (2001) define como característica da pesquisa qualitativa um universo de significados, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Logo, não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que o ensino Híbrido e as Metodologias Ativas tragam resultados se faz necessário o enfoque no planejamento. O professor deve planejar com a equipe pedagógica e disponibilizar um cronograma para ser desenvolvido com objetivos e metas a serem alcançadas para que os alunos sintam-se “confiantes”. A seguir, são apresentados alguns procedimentos que exemplificam o tema discutido:

- I – Estratégias de como utilizar o ensino híbrido;
- II – Sugestões plataformas online;
- III – Sala de aula invertida.

I – ESTRATÉGIAS DE COMO UTILIZAR O ENSINO HÍBRIDO

1. Apresente uma proposta que desperte a curiosidade dos alunos - texto, áudio, vídeo, documentário, gráfico, mapa, entre outros;

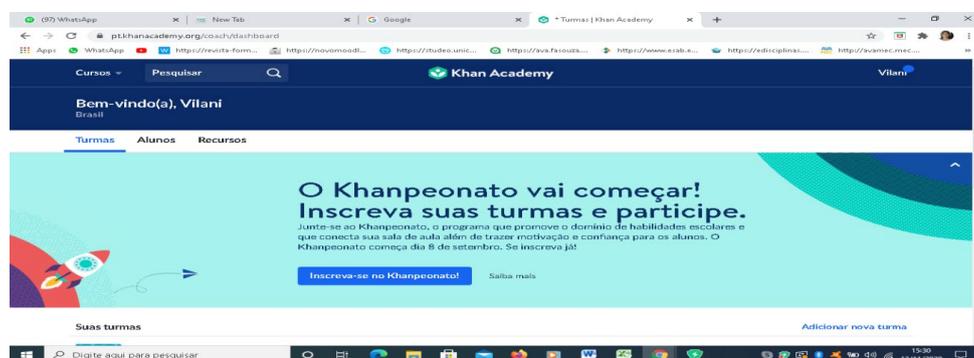
2. Liste os conteúdos que poderão subsidiar sua proposta;
3. Desenvolva questões que os estudantes devem responder relacionando os conteúdos;
4. Proponha que os estudantes trabalhem em pequenos grupos. É possível organizar um debate, um cartaz, solucionar um problema, entre outras possibilidades;
5. Disponha alternativas para que eles realizem o trabalho - vídeo chamadas, uso *Google Drive, Google Meet, Zoom, Whatsapp, Telegram*, entre outros;
6. Deixe claro qual será o momento que, com a sua mediação, os alunos chegarão a conclusões sobre os principais temas da aula;
7. Apresente diferentes atividades - lista de situações-problema, produção textual - em que os estudantes possam aprofundar suas aprendizagens;
8. Use plataformas *online*;
9. Faça sempre avaliação do trabalho. Veja alguns tópicos sobre como você avalia a execução da sequência. O que deu certo? O que é necessário rever?
10. Disponibilize também uma autoavaliação para o aluno e para o professor.

II – SUGESTÕES PLATAFORMAS ON-LINE

1. *Khan Academy*

A *Khan Academy* é uma instituição sem fins lucrativos. Tem como missão proporcionar uma educação gratuita para qualquer pessoa em qualquer lugar. Ela possui conteúdos alinhados à BNCC e o professor juntamente com o aluno é instigado a participar de diferentes atividades como jogos, soluções de problemas entre outras possibilidades.

Figura 01 – Plataforma *Khan Academy*



Fonte: Khan Academy¹² (2020)

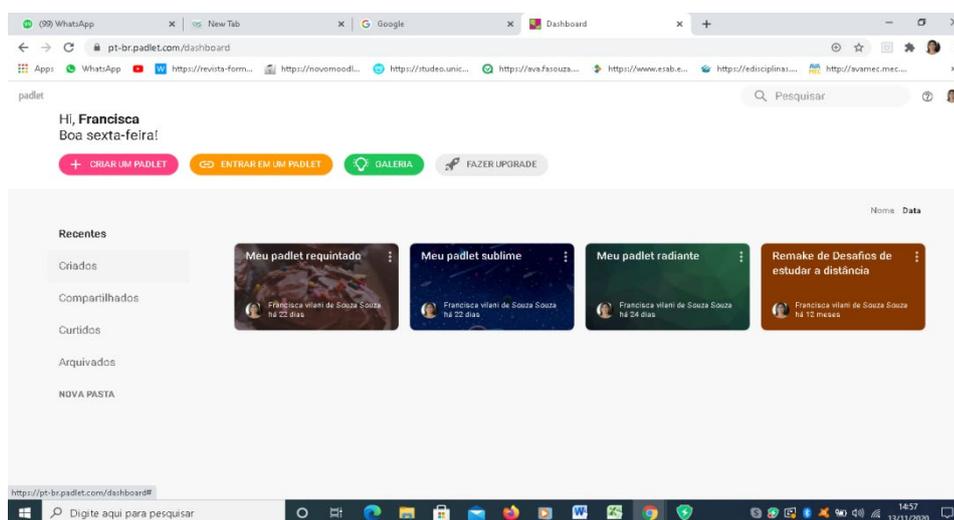
¹² Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/math/pt-1-ano/grandezas-e-medidas-1-ano#pt-comprimento-e-tamanho>

2. Padlet.com

O *padlet* oportuniza os estudantes ou professores expressarem seus pensamentos sobre um tema comum. Ele funciona como um caderno ou folha de papel online, onde é possível colocar qualquer conteúdo, imagens, vídeos, documentos de texto, entre outras informações referente ao tema proposto. Pode ser utilizado em qualquer dispositivo usando a internet.

Para acessar o *padlet*, é preciso utilizar uma conta de e-mail do *Google* (@gmail). Para o primeiro acesso, é necessário registrar-se. Após o registro, quando for acessar novamente, é só fazer o *login*. A pessoa pode escolher e selecionar um tipo de *padlet*. Para isso, pode clicar em visualizar para conhecer o tipo de *padlet*. Depois, é só compartilhar o *Padlet* pelo *Facebook*, *E-mail*, *Instagram*, *Twitter*, entre outras redes sociais.

Figura 02 – Plataforma *Padlet.com*



Fonte: Plataforma *Padlet.com*¹³(2020)

III – SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* é uma das práticas presentes nas metodologias ativas e tem como objetivo enviar materiais para os alunos, antes das aulas. Assim, eles podem realizar uma pesquisa prévia e apontamentos. Seu principal objetivo é trabalhar com o cognitivo dos estudantes, fazendo com que eles percebam que precisam de juntamente com o professor construir seu conhecimento.

¹³ Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/professoravilani/cvgvejrsmf9gssq>



Essa prática consiste em fazer com que os estudantes consultem previamente os conteúdos da aula, para que depois levem para a turma e para o professor suas dúvidas e interpretações referentes ao assunto abordado. Com isso, o professor conseguirá facilitar o aprendizado dos alunos e aproveitar melhor o tempo em sala de aula, pois já saberá qual caminho precisa seguir. Para pensar uma sala de aula invertida é importante:

1. Definir os conteúdos a serem trabalhados;
2. Organizar o planejamento;
3. Realizar explicações claras e objetivas;
4. Preparar e disponibilizar os materiais a serem utilizados;
5. Apresentar atividades desafiadoras.

É importante avaliar o grau de aprendizagem do aluno para cada conteúdo proposto, levando em consideração o cognitivo, o procedimental e o atitudinal, tendo como referência os processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Com isso, a contribuição para o processo de aprendizagem do aluno de forma coerente com o método proposto e orientado no decorrer do processo de construção é efetivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia Ensino Híbrido deixa claro que é necessário descentralizar o processo de ensino aprendizagem, ou seja, não responsabilizar o professor como único incumbido pela aprendizagem dos alunos. Portanto, permite que o aluno assuma um posicionamento autônomo para construir seu conhecimento e aprendizagem. Nesse itinerário, a sala de aula deve ser vista como espaço para o diálogo, compartilhamento de conhecimento e esclarecimento de dúvidas. Os demais espaços como a biblioteca e o laboratório de informática deverão ser locais de interação com professores e colegas.

As metodologias ativas trazem consigo uma nova provocação para os profissionais da educação, pois torna-se imprescindível que se atualizem a fim de atenderem as demandas da nova geração de alunos que está surgindo. O professor tem o papel de mediador, facilitador e curador dos conteúdos; enquanto o aluno é protagonista, ou seja, o estudante torna-se participativo e autônomo.

Outro ponto importante é a autoavaliação do professor e do aluno para verificar acertos e incoerências e planejar outras ações para continuar e obter o sucesso almejado no



desenvolvimento da estratégia. E, assim, favorecer o processo de aprendizagem de forma significativa, priorizando o tempo e os elementos disponibilizados no decorrer da atividade proposta. O papel do discente de sempre propor ao aluno se envolver ativamente no processo de aprendizagem, buscar a prática de ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas e desenvolver projetos, dentre outros aspectos, proporcionam a construção do conhecimento, transformando a informação em saber.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. STAKER; **Heather Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOSE, Alice Duhá; MAGALHÃES, Lívia Borges Souza. **Metodologia do Trabalho Científico: Elaboração de Projetos**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015.

MACHADO, Andreia de Bem [et al.]. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. 174 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.



RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ALINE PEIXOTO BEZERRA

Mestra em Letras (2015) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Retextualização dos gêneros Narrativas de Aventuras e Histórias em Quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa. *Especialização em Formação do Professor* (2011) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Narrativas autobiográficas na formação do professor de Letras. Graduada em Letras (2008) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Os estrangeirismos em *Outdoors*, uma análise estilística. Docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu. Também atua como membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN/*campus* Ipanguaçu) e Grupo Terres (IFRN/*campus* Ipanguaçu). Experiência em docência em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre Gamificação, Gênero Conto, jogos de RPG, Novos Letramentos, Metodologias ativas, Ensino híbrido, dentre outras áreas que envolvem, principalmente, o ensino da Língua Portuguesa por meio das novas tecnologias.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



DÉBORA KATIENE PRAXEDES COSTA MORAIS

Mestra em Letras (2015) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objeto de estudo: Os multiletramentos na escola- o uso do celular e do *whatsapp* nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Especialista em Linguística (2011) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/SP (FALC/SP). Objeto de estudo: análise do discurso no gênero entrevista: o entrevistado e os interdiscursos. Graduada em Letras (2008), com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Mossoró (2014), lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEM). Professora com contrato provisório na Faculdade de Letras e Artes- FALA (2009-2011/2013-2016) na UERN. Professora temporária no Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN/MO (2018-2020). Também é membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Linguagem na Contemporaneidade (GPELC/UFERSA). Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Multimodalidade, Letramento Digital, Novos Letramentos, Metodologias ativas, Ensino híbrido, dentre outras áreas que envolvem, principalmente, as novas tecnologias atreladas ao ensino de Língua Portuguesa.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



FRANCISCA VILANI DE SOUZA

Doutora em Ciências da Educação pela *Universidad Internacional Tres Fronteras* - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Construção de Identidade e Formação Docente. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT- Lisboa/ PT (2013). Reconhecido pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Objeto de estudo Cotas Sociais: igualdade de direitos ou dívida social? Especialização em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UERN (2003). Graduada em Letras- UERN (2001). Graduanda em Pedagogia pela UNICESUMAR (2020). Docente do quadro efetivo da SEEC/RN (1990). Experiência no Ensino Superior nos Programas de Formação Docente – PROFORMAÇÃO e Pedagogia da Terra. (2003-2010) na UERN. Professora com contrato Temporário (2007-2017) na UERN. Docente no Programa Abdias Nascimento - CAADIS/UFERSA (2018). Assessora Pedagógica NEAD/UFERSA (2018-2019). Docente (Visitante) Faculdade de Administração Comércio e Empreendedorismo - FACEM (2020). Membro do Grupo de Estudo em Análise do Discurso da UERN-GEDUERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância - UFERSA. Membro do Conselho Editorial da Revista Elite (ISSN - 26755718) e Revista Formação (ISSN - 25962590). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos-ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre Ações Afirmativas, memórias e relações de poder.

SOBRE OS AUTORES

HELİYAB MAGDIEL ALVES LUCENA



Mestre em Ensino (2020) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Objeto de estudo: Letramento literário a partir do uso do gênero textual *meme*. Especialização em Linguística (2011) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC/SP). Graduado em Letras/ Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (2009) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-Graduando da Especialização em Mídias na Educação (2020) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens da UERN (GEPELT/UERN). Membro do Corpo Editorial da Revista Caatinga (ISSN 0100-316X). Assistente Técnico Administrativo da Faculdade de Ciências e Tecnologia Mater Christi (2008-2016). Auxiliar Administrativo da Faculdade Nova Esperança de Mossoró (2017-2018). Revisor Linguístico da Revista Caatinga (ISSN 0100-316X) (2015-2017). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos - ABNT, Revisão Linguística e Consultoria de Orientação Acadêmica. Atualmente estuda sobre Ensino de Língua Portuguesa, Gêneros Textuais, Leitura, Leitura Literária, Letramento Literário, *Meme* e Multiletramentos.

SABRINA GUEDES MIRANDA DANTAS



Mestre em Ensino (2020) pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) – programa em ampla associação entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Objeto de estudo: escrita colaborativa no *Google Docs* no ensino de Língua Inglesa. Especialização em Ensino de Línguas (2016) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciada em Letras/Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas (2011) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Apodi, desde 2011. Bolsista CAPES no programa *TESOL Training for English Faculty na Northern Virginia Community College* – nos EUA (2017). Membro do Grupo de Estudos Linguísticos do IFRN (GEL/IFRN), *campus* Mossoró-RN, e do Núcleo de Linguagens e Códigos do IFRN, (NULIC/IFRN), *campus* Apodi- RN. Atualmente estuda sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, Pedagogia dos Multiletramentos e letramentos digitais.

FRANCISCO LEANDRO DE PAULA



Mestre em Letras (2016) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos. Especialização em Gestão Escolar (2015) pela Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Especialização em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (2012) pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ/CE). Graduado em Letras (2006) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do quadro Efetivo da SEDUC/CE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de Jaguaruana/CE (2007). Experiência em gestão escolar e educacional, como coordenador escolar na Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva e como orientador da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10). Atualmente, ocupa a função de diretor escolar na Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva.

JANNE KLEIA DA SILVA



Mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semiárido-UFERSA(2015). Especialização em Gestão pedagógica pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2016). Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2012). Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa- FAEL (2020). Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL(2020). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação inclusiva e Geografia agrária. Exerceu coordenação de formação de professores de Ciências Humanas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Jaguaruana- SEMED (2017-2018). Atualmente, é coordenadora escolar da Escola Estadual de Ensino Profissional Francisca Rocha Silva.

CIRO OLIVEIRA FERREIRA



Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN (2019). Objeto de estudo: Letramento literário e tradução intersemiótica. Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ (2018) e em Metodologias de ensino de língua portuguesa e literatura brasileira pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2008). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2005). Docente do quadro efetivo da SEDUC – CE (2006) e da SEMEJ – Jaguaruana – CE (2007). Experiência no Ensino Superior nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia na Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ (2009 a 2013). Experiência em gestão escolar na Escola de Educação Profissional de nível médio- EEEP Francisca Rocha Silva – Jaguaruana – CE (2011 a 2015 e 2018 a 2020). Autor de três obras literárias: Pequeno baú de memórias (2015); Poesia pra alma (2016); e Tudo é crônica (2019). Desenvolve revisão de trabalhos acadêmicos (ABNT) e Revisão Linguística. Atualmente, estuda sobre literatura, tradução intersemiótica e ensino.

LEONARDO RAFAEL MEDEIROS



Mestre em Ecologia (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Ecologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Objeto de estudo: Restauração de lagos eutrofizados do semiárido. Graduado em Ciências Biológicas Bacharelado (2014) e Licenciatura (2014) pela UFRN. Objeto de estudo: Respostas do plâncton frente às mudanças climáticas. Professor efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus Ipangaçu*. Membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (GPOEP) e Grupo de Estudos em Meio Ambiente (GEMA) do IFRN, *Campus Ipangaçu*. Atualmente, especializa-se em Educação Inclusiva pelo IFRN desenvolvendo projetos nessa área, bem como pesquisas voltadas ao Ensino de Ciências e Biologia, com ênfase interdisciplinar. Atua como coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRN, *Campus Ipangaçu*.

LÁZARO RODRIGUES TAVARES



Mestre em Linguística Aplicada (2014) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Objeto de estudo: A interlíngua escrita Português-brasileiro/Japonês-variante padrão dos aprendizes do curso de Japonês da UECE. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (2019) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Objeto de estudo: o uso do material didático pelos alunos no Curso de Português para Estrangeiros da Casa de Cultura Portuguesa da UFC. Graduado em Letras Português (2011) pela UECE. Realizou ainda, em 2013, um aperfeiçoamento para especialistas em Língua Japonesa na Fundação Japão, em Osaka, Japão. Atualmente, é membro-pesquisador do Grupo de Estudos Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NUEPPE) e avaliador do Celpe-Bras, todos na UFC. Além disso, faz parte do Grupo de Pesquisa MATEL (Metodologias Ativas e o Ensino de Línguas) vinculado ao IFCE. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Português como LM e para estrangeiros (PLE), Inglês e Japonês.

PAULA PRISCILLA MENDES DE CARVALHO



Possui graduação em LETRAS - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2009). Especialista em Estudos Literários pela UERN (2013). Mestre em Letras pela UERN (2018). Atualmente é professora da rede municipal de ensino de Mossoró- RN. Interessa-se pela área da Análise de Discurso, Letramento, Multimodalidade.

JOSÉ ROBERTO BARBOSA



Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo realizado Pós-Doutorado nessa mesma IES na área de Análise do Discurso Crítica e Práticas de Letramento. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras, com habilitação em língua e literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Professor e pesquisador da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas - (DLCH), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UERN/Mossoró. Na graduação e pós-graduação leciona e pesquisa com base nas seguintes disciplinas: Teorias Linguísticas, Linguística Aplicada, Análise de Discurso Crítica (ADC), Letramento Crítico Multimodal (LCM) e Abordagens no ensino-aprendizagem de Línguas.

ALINE PEIXOTO BEZERRA



Mestra em Letras (2015) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Retextualização dos gêneros Narrativas de Aventuras e Histórias em Quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa. Especialização em Formação do Professor (2011) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Narrativas autobiográficas na formação do professor de Letras. Graduada em Letras (2008) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/RN). Objeto de estudo: Os estrangeirismos em *Outdoors*, uma análise estilística. Docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu. Também atua como membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN/*campus* Ipanguaçu) e Grupo Terres (IFRN/*campus* Ipanguaçu). Experiência em docência em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre Gamificação, Gênero Conto, jogos de RPG, Novos Letramentos, Metodologias ativas, Ensino híbrido, dentre outras áreas que envolvem, principalmente, o ensino da Língua Portuguesa por meio das novas tecnologias.

PAULO ORLANDO VIEIRA DE QUEIROZ SOUSA



Doutor e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (2019 e 2014). Docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu. Também atua como membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN/*campus* Ipanguaçu) e GECA - Grupo de Estudos em Computação Aplicada (IFRN/*campus* Ipanguaçu). Experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Banco de Dados, atuando nos temas de *Data Warehouse*, Redes de Informações e ontologias. Atualmente, tem estudado banco de dados orientados a grafos e Grafo BI na área da computação e Metodologias ativas, Gamificação e Ensino híbrido na área do ensino tecnológico em informática.

YURI ALVES DA SILVA SOUZA



Graduando em Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu. Técnico em *design* gráfico (2016) pela escola de efeitos visuais de Natal (Gracom). Professor voluntário (2012) na escola Municipal professor Luís Maranhão. Pesquisador e divulgador de *RPG (roleplay game)* como ferramenta de desenvolvimento social e acadêmico.

MARIA SUZANA DE OLIVEIRA PINHEIRO MENEZES



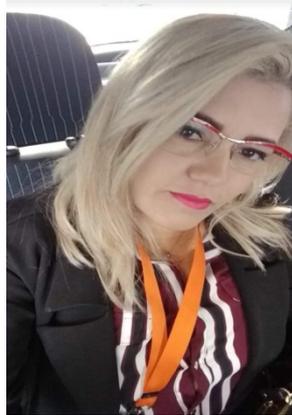
Graduada em Letras (2017), com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN. Pós-graduanda em Educação e Contemporaneidade (2020) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduanda em Novas Tecnologias Educacionais (2020) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Tem experiência nas áreas de Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, História e Geografia, com ênfase nos seguintes temas: Correção textual, Educação Inclusiva, Multiletramentos, práticas de letramentos, aplicativos educacionais, tecnologias móveis, linguagens multimodais (audiovisuais), trabalhando com a leitura de imagens e sons a partir do Vídeo, da TV ou da Web. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Linguagem na Contemporaneidade (GPELC) da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (GEL) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente, atua como corretora de redação (ENEM e Pró-IFRN) no Laboratório de Redação do Colégio Mater Christi e do Vírus Cursinho.

DÉBORA KATIENE PRAXEDES COSTA MORAIS



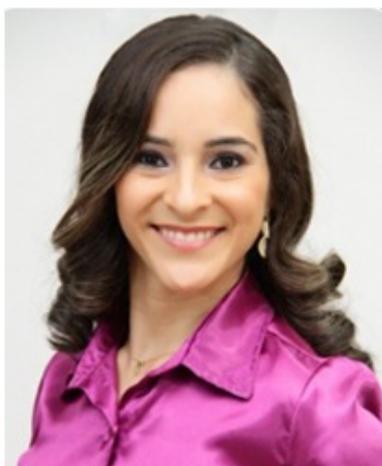
Mestra em Letras (2015) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objeto de estudo: Os multiletramentos na escola- o uso do celular e do *whatsapp* nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Especialista em Linguística (2011) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/SP (FALC/SP). Objeto de estudo: análise do discurso no gênero entrevista: o entrevistado e os interdiscursos. Graduada em Letras (2008), com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Mossoró (2014), lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEM). Professora com contrato provisório na Faculdade de Letras e Artes- FALA (2009-2011/2013-2016) na UERN. Professora temporária no Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN/MO (2018-2020). Também é membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Linguagem na Contemporaneidade (GPELC/UFERSA). Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Multimodalidade, Letramento Digital, Novos Letramentos, Metodologias ativas, Ensino híbrido, dentre outras áreas que envolvem, principalmente, as novas tecnologias atreladas ao ensino de Língua Portuguesa.

MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES



Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (ano); Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Potiguar – UNP (ano); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Integrada de Patos – UNIFIP (ano); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Integrada de Patos – UNIFIP (ano). Experiências na área de Educação Infantil e em Educação Inclusiva. Ministrante da Oficina “Psicomotricidade na Educação Infantil”. Atualmente é professora da UEI Tio Aldaniza, na Comunidade Maisa, em Mossoró/RN.

EMANUELA DE FREITAS DUARTE



Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (ano). Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias – FCNSV- (ano), polo Mossoró/RN. Especialista em Educação e contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/*campus* Mossoró (ano). Professora permanente da Educação Especial - LIBRAS da 12º Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC. Professora convidada do Instituto Superior de Educação de Pesqueira - ISEP, polo Alagoinha/RN e da Faculdade Maciço de Baturité, polo Mossoró/RN.

JOSÉ EDSON DE ALBUQUERQUE ARAÚJO



Possui graduação em Gestão Ambiental pela Universidade Estácio de Sá (2019); graduação em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco(2020); graduação em Teologia pelo Centro Pastoral de Ciências Religiosas (2003); graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(1993); especialização em Antropologia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(1998); e mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é professor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos SEEC/RN. Tem experiência na área de Educação. Atuando, principalmente, nos seguintes temas: Água, Educação Ambiental, Sustentabilidade.

GILDEKÁTIA DE OLIVEIRA FREITAS



Especialista em Mídias na Educação – UERN (2019); Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar – UNP (2015); docente no Ensino Fundamental – Secretaria Municipal de Educação de Itaú-RN desde 2019.

JOSÉ LÁZARO INÁCIO DE MELO



Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE - CAPF/UERN (2020); especialista em Gestão Pública - IFRN (2018); especialista em Mídias na Educação – UERN (2013); Graduado em Pedagogia - CAMEAM/UERN (2007); Graduando em Administração Pública – UFRN (2017 aos dias atuais). Experiência como Conselheiro Tutelar (2008-2009) e Conselheiro Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - COMDICA (2010-2016); docente no Ensino Fundamental - SMECD/Riacho da Cruz/RN (2009 aos dias atuais) e Especialista Suporte Pedagógico - SEEC/RN (2015 aos dias atuais). Possui larga experiência na Gestão de Sistemas e Programas do Campo Educativo, tendo atuado como Coordenador Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013-2016) e como Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Riacho da Cruz/RN (2011-2016).

JANAINA SILVA ALVES



Mestra em Letras (2011) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objeto de estudo: Tradição e Modernidade na Poesia de Zila Mamede. Especialização em Literatura e Estudos Culturais (2008) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Objeto de estudo: A desconstrução na narrativa de José Saramago. Graduada em Letras (2006) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou como Professora Substituta de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - *Campus* Mossoró (2013-2015) e *Campus* Pau dos Ferros (2016-2017), com regime de 40h. Professora com contrato Temporário, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Faculdade de Letras e Artes (FALA), Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), com regime de 40h (2015 - atual). Docente no Programa Abdias Nascimento- CAADIS/UFERSA (2017). Membro de dois Grupos de Pesquisas: Grupo de Pesquisa de Estudos Linguísticos e Literários - GELLI (IFRN/*Campus* Mossoró; e do Grupo de Linguagens e Práticas Sociais (IFRN/*Campus* Pau dos Ferros). Atuou como coordenadora de dois Projetos de Pesquisa "Literatura e Ensino: a memória potiguar na sala de aula", pelo Edital 04/2017 Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - PROPI/IFRN (2017) e "Literatura e Ensino: o gênero cordel nas aulas de língua portuguesa", fomentado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - PROPI/IFRN (2018). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos- ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre: Literatura e Ensino, Literatura Potiguar e Crítica Literária.

MARIA DA CONCEIÇÃO LINHARES DA SILVA



Especialização em Educação e Linguagens para Multiculturalidade (2014) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduação em Pedagogia (2009) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua como professora em uma Instituição Privada de Ensino, no Ensino Fundamental I, (2001-atual).

FRANCISCA VILANI DE SOUZA



Doutora em Ciências da Educação pela *Universidad Internacional Tres Fronteras* - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Construção de Identidade e Formação Docente. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT- Lisboa/ PT(2013). Reconhecido pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Objeto de estudo Cotas Sociais: igualdade de direitos ou dívida social? Especialização em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UERN (2003). Graduada em Letras- UERN (2001). Graduanda em Pedagogia pela UNICESUMAR (2020). Docente do quadro efetivo da SEEC/RN (1990). Experiência no Ensino Superior nos Programas de Formação Docente – PROFORMAÇÃO e Pedagogia da Terra. (2003-2010) na UERN. Professora com contrato Temporário (2007-2017) na UERN. Docente no Programa Abdias Nascimento - CAADIS/UFERSA (2018). Assessora Pedagógica NEAD/UFERSA (2018-2019). Docente (Visitante) Faculdade de Administração Comércio e Empreendedorismo - FACEM (2020). Membro do Grupo de Estudo em Análise do Discurso da UERN-GEDUERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância - UFERSA. Membro do Conselho Editorial da Revista Elite (ISSN - 26755718) e Revista Formação (ISSN - 25962590). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos-ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre Ações Afirmativas, memórias e relações de poder.

MARTA MARIA DOS SANTOS CIPRIANO



Doutora em Ciências da Educação pela *Universidad Internacional Tres Fronteras* - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Formação Continuada e Gestão da Educação no Ensino Fundamental I no Município de Exu/PE. Mestra em Ciências da Educação - Universidade San Lorenzo - UNISAL Assunção /PY (2016). Objeto de estudo : A Importância de Luiz Gonzaga, Rei do Baião, para Educação Acadêmica Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional - Sociedade Nacional de Educação e Tecnologia - SOET (2005). Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2015). Especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva – FAVENI (2019). Especialização em Autismo - Instituto de Educação Superior Sinapses (em curso). Graduada em Pedagogia – UPE(2002). Possui cursos de aperfeiçoamento em Coordenação Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos (E.J.A), Educação Especial, Curso de extensão universitária com o Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas pela faculdade Brasília por meio do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas/PRODEQUI, Curso de Extensão Formação Continuada de Conselheiros Municipais pela UNIVASF. Curso de Formação de Conselheiro Escolar primeira e segunda fase. Docente do quadro Efetivo da SME/Exu/PE (1994). Experiência em coordenação pedagógica (2008). Experiência no Ensino Superior como docente convidada em cursos de graduação e pós-graduação das Faculdades Montenegro, H2E2 e Consultoria Educacional.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Aline Peixoto Bezerra
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes
Francisca Vilani de Souza
(Organizadoras)



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Aline Peixoto Bezerra
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes
Francisca Vilani de Souza
(Organizadoras)



2021