



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ERIVANIA LIMA DA SILVA

GAMIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE FOTORREPORTAGENS:
ENGAJAMENTO E PROFICIÊNCIA

MAMANGUAPE - PB

2023

ERIVANIA LIMA DA SILVA

**GAMIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE FOTORREPORTAGENS:
ENGAJAMENTO E PROFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração: Linguagens e Letramentos e linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

MAMANGUAPE - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586g Silva, Erivania Lima da.

Gamificação na produção textual de fotorreportagens:
engajamento e proficiência / Erivania Lima da Silva. -
Mamanguape, 2023.

237 f. : il.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Ensino. 2. Escrita. 3. Metodologias Ativas. 4.
Gamificação. 5. Engajamento. I. Maciel, João Wandemberg
Gonçalves. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 371.3

ERIVANIA LIMA DA SILVA

**GAMIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE FOTORREPORTAGENS:
ENGAJAMENTO E PROFICIÊNCIA**

Dissertação defendida e aprovada em: 30 / 03/ 2023

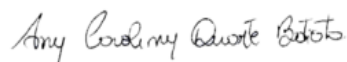
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
Orientador - PROFLETRAS/UFPB



Profª. Drª Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Examinadora Interna – PROFLETRAS/UFPB



Profª. Drª Any Carolyn Duarte Batista
Examinadora Externa - UFERSA

A mim, pela fé, persistência, coragem e resiliência,
DEDICO.

Ninguém nasceu no topo da montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resiste o processo
Vai ter direito à vista mais fantástica.
(Tribo da Periferia – Resiliência)

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração! Recordo-me, com muita nostalgia, o tempo em que desejava cursar um mestrado, antes um sonho, agora um fato. É com o coração repleto de gratidão que finalizo mais uma etapa de minha vida acadêmica. O curso de mestrado ocorreu concomitantemente a um processo de profunda transformação que vivenciei na minha vida pessoal e profissional. Portanto, um mar de sentimentos invade meu peito ao redigir estes agradecimentos. Reviver as memórias, as experiências e os aprendizados que permearam minha trajetória durante esses dois anos de curso, é mergulhar em mim e sentir orgulho de quem hoje sou e daqueles que escreveram essa história ao meu lado. Portanto, agradeço...

Ao Senhor Deus, que me sustentou e me fortaleceu diante de todas as provações enfrentadas, agradeço todos os dias e continuarei confiando e louvando a Ele sempre.

A mim, por não ter desistido, mesmo frágil em diversos momentos.

Aos meus pais, Cícero Raimundo de Lima e Ednalva Freire da Silva Lima, minhas inspirações diárias e que muito tenho a agradecer por tudo que fizeram e fazem por mim todos os dias.

Aos meus irmãos Gilberlania Lima da Silva, Júnior Raimundo da Silva e Júlio Raimundo da Silva, que sempre me apoiaram e me deram o carinho e a força necessária para continuar. Faço ainda, um agradecimento específico a Júnior Raimundo da Silva, por ter sido fundamental na elaboração da versão digital do produto final da minha dissertação.

Aos meus maravilhosos amigos e amigas que sempre estão ao meu lado nos meus projetos e no enfrentamento das dificuldades, em especial Juliana Gonçalves da Silva, Edvânia de Oliveira Moraes, Danila Firmino de Lima Azevedo e Silvania Lima da Silva, anjos que Deus enviou na função de amigas para compartilharmos a vida.

Ao meu orientador, João Wandemberg Gonçalves Maciel, que foi fundamental nessa caminhada, dando-me as instruções necessárias e sendo também um amigo frente as situações adversas.

Aos meus alunos e alunas do 6º ano A pela grandiosa participação em minha pesquisa, bem como aos seus pais ou responsáveis que também apoiaram a realização desse estudo.

Aos meus colegas de profissão, professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e equipe da Secretaria de Educação do município de Água Branca – PB, agradeço por todos os momentos de partilha, de acolhida e de incentivo.

Agradeço, em especial, a Alexandrina Correia de Almeida Firmino pela amizade e pelo apoio aos meus projetos, dando todo auxílio necessário na articulação dos trabalhos da Secretaria de Educação, da sala de aula e do curso de mestrado, a Elza Maria de Almeida Rodrigues e Deusiane Dias dos Santos, amigas e companheiras de trabalho que sempre dedicaram torcida e motivação para que cursasse e concluísse o mestrado. Faço ainda, com muito carinho, um agradecimento especial a gestora escolar e amiga Viviane Firmino Veras, uma colaboradora essencial para que eu pudesse desenvolver a pesquisa na instituição de ensino que trabalho.

Aos meus professores do curso de mestrado, por todos os ensinamentos partilhados, aos coordenadores Laurênia Souto Sales e Joseval dos Reis Miranda e ao Secretário do PROFLETRAS Luiz Fábio Alves Jales que sempre estiveram à disposição para auxiliar durante a trajetória de mestranda.

Aos meus colegas de turma que concluíram o curso junto comigo - Adriana Ferreira da Silva, Aldo Eronides da Silva, Ana Cleide Marcelino de Lira, Fabiana Silva de Lira Lima, Helena Tavares Viana da Silva, Janaína Patrícia Xavier dos Santos Silva, Joan Saulo Ramos do Monte, João Everton Leandro de Queiroz, Jocélio de Barros Lima, Joseane Batista de Azevedo Ramalho, Maria da Conceição Gomes da Silva Dério, Maria José Soares Genuíno, Robsandra Cardoso Abintes e Sonaya Kelly de Souza Nunes - e também aos que não concluíram por diferentes motivos - Elicênea Carmem da Silva Maravilha, Maria Helena Bezerra de Lima, Maria Lúcia Galdino da Silva, Maxuel Amorim dos Santos e Wellington Pereira de Lima (*in memoriam*). Agradeço a cada um por tudo que vivemos juntos, pois foram momentos bons, ruins, tristes e felizes, mas em todos a superação esteve presente, um legado dessa turma que começou no auge da pandemia da covid-19.

A minha colega de turma Helena Tavares Viana da Silva, mulher de fé, inteligente e generosa, faço um agradecimento especial por sua amizade, muitas vezes suas palavras e ações foram sustento em meio ao caos que estava vivendo. Certamente, um anjo enviado por Deus para caminhar ao meu lado durante todo o curso e que agora faz também parte da minha vida.

RESUMO

A baixa proficiência e o engajamento na prática de escrita no contexto escolar representam ainda uma problemática, uma vez que, muitos dos alunos demonstram desinteresse e com muitas dificuldades para o desenvolvimento de atividades de produção textual. Frente ao exposto, o estudo em tela teve como objetivo geral compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especialmente no desenvolvimento da produção escrita, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem. Para isso, desenvolveu os seguintes objetivos específicos: discutir as concepções de metodologias ativas, gamificação e escrita; promover atividades diagnósticas sobre a produção textual dos educandos; elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos; produzir um caderno pedagógico, a partir da experiência de aprendizagem gamificada com foco no desenvolvimento da escrita, a ser divulgado em suporte físico e interativo, para apoiar outros docentes de Língua Portuguesa. A pesquisa teve como participantes, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e apresentou uma abordagem qualitativa e etnográfica. O trabalho de campo aconteceu de forma intervencionista, através da pesquisa-ação, e utilizou a pesquisa bibliográfica, a observação participante, o processo etnográfico e a sequência didática como instrumentos/procedimentos geradores de dados. O gênero discursivo/textual que estruturou o *corpus* da pesquisa foi a fotorreportagem, visto que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O presente estudo está organizado em três eixos temáticos, ancorados em diversos autores, a saber: metodologias Ativas - Berbel (2011), Silva *et al* (2017), Bertini (2017), Moran (2018) e Souza (2020); gamificação - Vianna *et al* (2013), Alves (2015), Burke (2015), Bussarello (2016, 2017) e Eugênio (2020); escrita - Peregrino (1991), Bazerman (2006), Ribeiro (2018), Medeiros (2017) e Boroski (2020), dentre outros; gêneros discursivos/textuais - Bakhtin (1992), Marcuschi (2008). A análise de dados foi realizada mediante o método da análise de conteúdo sistematizada em Bardin (2011). Aplicada a sequência didática gamificada e após a análise dos dados gerados, os objetivos do estudo foram alcançados e dos resultados gerados pode-se constatar que a utilização de recursos tecnológicos contemporâneos e a adoção de estratégias gamificadas frente aos contextos tradicionais impacta positivamente a proficiência e o engajamento dos educandos em atividades de escrita e de apreensão do gênero fotorreportagem, gênero que precisa ser mais explorado no ensino fundamental, considerada a sua potencialidade discursiva, textual e de circulação social, além disso, convém destacar que ao gamificar é fundamental dispor de um planejamento bem estruturado e de cautela, pois excessos podem ser prejudiciais. Conclui-se, portanto, que a gamificação aplicada à educação e em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, é uma metodologia ativa que maximiza os resultados. Sua aplicabilidade é viável e benéfica ao processo de ensino e aprendizagem, desde que bem planejada e executada.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Metodologias ativas. Gamificação. Engajamento.

ABSTRACT

Low proficiency and engagement in the practice of writing in the school context still represent a problem, since many of the students demonstrate disinterest and many difficulties in the development of textual production activities. In view of the above, the study on screen had the general objective of understanding the gamification process applied to education, especially in the development of written production, based on the discursive/textual photojournalism genre. For this, it developed the following specific objectives: to discuss the conceptions of active methodologies, gamification and writing; promote diagnostic activities on students' textual production; develop and apply gamified learning activities, observing their applicability for written textual production and student engagement; produce a pedagogical notebook, based on the gamified learning experience with a focus on the development of writing, to be disseminated in physical and interactive support, to support other Portuguese language teachers. The research had as participants, students of the 6th year of Elementary School and presented a qualitative and ethnographic approach. The field work took place in an interventionist way, through action research, and used bibliographical research, participant observation, the ethnographic process and the didactic sequence as instruments/procedures that generated data. The discursive/textual genre that structured the corpus of the research was photojournalism, as it is provided for in the National Common Curricular Base (BNCC). The present study is organized in three thematic axes, anchored in several authors, namely: Active methodologies - Berbel (2011), Silva et al (2017), Bertini (2017), Moran (2018) and Souza (2020); gamification - Vianna et al (2013), Alves (2015), Burke (2015), Bussarello (2016, 2017) and Eugenio (2020); writing - Peregrino (1991), Bazerman (2006), Ribeiro (2018), Medeiros (2017) and Boroski (2020), among others; discursive/textual genres - Bakhtin (1992), Marcuschi (2008). Data analysis was performed using the method of content analysis systematized in Bardin (2011). After applying the gamified didactic sequence and after analyzing the generated data, the objectives of the study were achieved and from the results generated it can be seen that the use of contemporary technological resources and the adoption of gamified strategies in the face of traditional contexts positively impacts the proficiency and engagement of students in writing activities and apprehension of the photojournalism genre, a genre that needs to be further explored in elementary school, considering its discursive, textual and social circulation potential, in addition, it should be noted that when gamifying it is essential to have a plan well-structured and caution, as excesses can be harmful. It is concluded, therefore, that gamification applied to education and in particular, in Portuguese language classes, is an active methodology that maximizes results. Its applicability is viable and beneficial to the teaching and learning process, as long as it is well planned and executed.

Keywords: Teaching. Writing. Active methodologies. Gamification. Engagement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações catalogadas na BDTD relacionadas com o objeto de pesquisa	22
Quadro 2: Teses catalogadas na BDTD relacionadas com o objeto de pesquisa	22
Quadro 3: Concepções de metodologias ativas na literatura	28
Quadro 4: Conceituação do termo gamificação na literatura	31
Quadro 5 : Concepções no âmbito da gamificação	33
Quadro 6: Principais motivações de cada perfil de jogadores	36
Quadro 7: Design da pesquisa de campo	43
Quadro 8: Método análise de conteúdo aplicado na pesquisa	51
Quadro 9: Carga horária da sequência didática.	54
Quadro 10: Apresentação da situação	55
Quadro 11: Produção inicial	55
Quadro 12: Módulo 1	57
Quadro 13: Módulo 2	57
Quadro 14: Módulo 3.	58
Quadro 15: Produção final.....	58
Quadro 16: Missões, enredo e desafios	66
Quadro 17: Vantagens e desvantagens da gamificação aplicada ao ensino da Língua Portuguesa	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 : Esquema da sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz	45
Figura 2: Mapa do município de Água Branca – PB.....	46
Figura 3: Storytelling de apresentação	64
Figura 4: Missões e acesso Qr code.....	65
Figura 5: Sistema de progressão e de recompensas.....	68
Figura 6: Pannel de Enigmas e quadro de selos	69
Figura 7: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno A).....	82
Figura 8: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno B).....	84
Figura 9: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno C).....	86
Figura 10: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno D).....	88
Figura 11: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno E)	90
Figura 12: Exercícios de escrita que integraram os módulos da sequência didática - comentários da missão 1 e anotações da missão 3.	94
Figura 13: Exercícios de escrita que integraram os módulos da sequência didática – mapa mental da missão 4 e anotações de pesquisa na missão 5	94
Figura 14: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno A)	96
Figura 15: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno B).....	98
Figura 16: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno C).....	100
Figura 17: Produção final - planejamento e versão final da	102
Figura 18: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno E).....	104
Figura 19: Álbum de selos e pannel de enigmas pós-conclusão das missões.	108
Figura 20: Identificação do ladrão e conclusão do mistério.....	108
Figura 21: Comentários dos educandos sobre a missão 1	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de Dissertações da BDTD por descritor no período de 2016 a 2021 .	19
Tabela 2: Quantitativo de Teses da BDTD por descritor no período de 2016 a 2021.....	19
Tabela 3: Quantitativo de dissertações da BDTD por descritores agrupadas no período de 2016 a 2021	20
Tabela 4: Quantitativo de teses da BDTD por descritores agrupadas no período de 2016 a 2021	21
Tabela 5 : Resultado Ideb – Anos iniciais do Ensino Fundamental	47
Tabela 6 : Resultado Ideb – Anos finais do Ensino Fundamental	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Interesse dos educandos por jogos	60
Gráfico 2: Frequência diária no uso de jogos pelos educandos.....	61
Gráfico 3: Tipos de jogos preferidas pelos estudantes	62

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCAÉ - Centro de Ciências Aplicadas em Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	A pesquisadora e o objeto: construindo relações	17
1.2	Estado da arte	18
1.3	Definindo os nossos objetivos	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	<i>Play</i> nas metodologias ativas: inovação na educação e novas experiências de ensino e aprendizagem.....	27
2.2	Gamificação: novos tempos, novas tendências!	30
2.2.1	Tipos de gamificação	34
2.2.2	Elementos dos games.....	35
2.2.3	Perfil dos jogadores	35
2.3	Na trilha da escrita: proficiência e engajamento	37
2.4	O gênero discursivo/textual fotorreportagem: uma imagem vale tanto como mil palavras 38	
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1	Tipo de pesquisa	41
3.2	Trabalho de campo	42
3.3	Instrumentos / Procedimentos de geração de dados	44
3.3.1	Observação participante.....	44
3.3.2	Sequência didática	44
3.4	Local de pesquisa	46
3.5	Participantes da pesquisa	49
3.6	Análise dos dados	50
3.7	Proposta de intervenção gamificada	51
3.7.1	Etapas da proposta de intervenção.....	52

3.7.2	Protótipo da sequência didática	52
3.7.3	Definição das competências gerais, específicas, dos objetivos de aprendizagem e dos objetos de conhecimento	52
3.7.4	Carga horária da sequência didática	54
3.7.5	Desenvolvimento da sequência didática	55
3.7.6	Design da experiência de aprendizagem gamificada	59
3.7.7	Perfil gamer do público-alvo.....	60
3.7.8	<i>Storytelling</i> da sequência didática.....	63
	Missões	64
3.7.9	Sistema de progressão e de recompensas	67
3.7.10	Avaliação da sequência didática gamificada	69
4	RELATO DA PESQUISA	71
4.1	Apresentação da situação	71
4.2	Produção inicial	71
4.3	Primeiro módulo.....	72
4.4	Segundo módulo.....	73
4.5	Terceiro módulo	74
4.6	Produção final.....	74
4.7	Avaliação da sequência didática.....	75
5	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	78
5.1	Fase 1: Pré-análise	78
5.2	Fase 2: Exploração do material e categorização.....	79
5.3	Fase 3: Tratamento dos resultados: inferências e interpretações.....	80
5.3.1	A produção escrita de fotorreportagens no 6º ano do Ensino fundamental	80
5.3.2	A gamificação como estratégia de ensino e aprendizagem: engajamento e proficiência	
	106	
5.3.3	As vantagens e desvantagens da gamificação aplicada ao ensino de Língua Portuguesa	

6PRODUTO FINAL	113
7CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	129
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO.....	130
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	131
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO.....	132
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA O DESIGN DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA.....	133
APÊNDICE H – PROTÓTIPO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	134
APÊNDICE I – MODELO DE CREDENCIAL FOTORREPÓRTER.....	143
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA	144
APÊNDICE K – BLOCO DE ANOTAÇÕES FOTORREPÓRTER.....	145
APÊNDICE L – CADERNO PEDAGÓGICO.....	146

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Proletras possibilitou uma investigação na perspectiva da prática de linguagem escrita, dando destaque ao gênero fotorreportagem e ao uso dos elementos da gamificação aplicado à educação, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. O campo da pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Água Branca, Paraíba e, o público-alvo, alunos do 6º ano do ensino fundamental.

1.1 A pesquisadora e o objeto: construindo relações

O exercício da escrita permeia a nossa vida pessoal, acadêmica e profissional. Uma prática de linguagem necessária e fundamental para estabelecermos comunicação e interação, presente em nossas atividades linguísticas desde a infância, com as garatujas, sendo aprimorada a partir das experiências vivenciadas no decorrer do nosso desenvolvimento e da formação escolar, nas quais somos convidados ou convocados a utilizar a escrita em diferentes práticas sociais.

Diante da trajetória escolar da pesquisadora, no seio familiar, atuou como escriba da família, devido à baixa escolarização dos pais, na educação básica, o trabalho com a escrita perpassou as mais variadas tarefas escolares, por vezes, cansativas e desconexas da realidade de quem vivia no contexto rural, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) precisou de uma boa redação para lograr êxito e conquistar uma bolsa no Programa Universidade para Todos (Prouni), visando realizar o sonho de ingressar em uma faculdade, algo antes distante pela condição social dos seus genitores. Na graduação, a escrita científica, desafiava pelo rigor das normas. Vieram a monografia, os artigos e os trabalhos finais que perpassaram as duas especializações cursadas, tivemos também a redação para a conquista da estabilidade funcional, mediante a aprovação no concurso público e, por fim, o ensaio científico da prova do Proletras em 2019, que concretizou a realização de mais um sonho acadêmico e profissional. Enfim, a escrita sempre necessária e instrumento desencadeador de muitas conquistas.

No exercício da carreira profissional, ministrando aulas desde 2009 em escolas públicas municipais da cidade de Água Branca, Paraíba, em diferentes anos escolares da Educação Básica, mas em especial na etapa do Ensino Fundamental, inquieta-nos, diante da experiência na docência, o fato das atividades propostas para o desenvolvimento da competência escritora serem permeadas de desafios tanto para estudantes como para professores. Geralmente,

observamos que os alunos nas aulas de Língua Portuguesa denotam desmotivação para exercícios de escrita, demonstram aflição e baixa proficiência. O professor, muitas vezes, pela carência de formação continuada com foco na prática e em materiais mais contextualizados, conseqüentemente promove atividades mecânicas para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Frente ao exposto, a pesquisa intitulada **Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência** ganha relevância, quando acreditamos que por meio dela é possível refletir sobre a prática docente com o intuito de evocar melhorias e aumentar o engajamento nas aulas de produção textual e contribuir para ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa e o desenvolvimento pleno dos alunos para uma competência escritora efetiva e transformadora.

A originalidade e a relevância da pesquisa podem ser reveladas por meio do processo do estado da arte a ser detalhado no tópico a seguir, no qual as categorias temáticas denominadas escrita, gamificação e fotorreportagem foram elementos de pesquisa avançada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.¹

1.2 Estado da arte

O Estado da arte é um processo essencial no planejamento de uma pesquisa. Mapear a produção científica sobre uma determinada temática com a finalidade de identificar estudos semelhantes e diferentes da pesquisa pretendida produz efeitos significativos para o desenvolvimento de um trabalho original. Os resultados extraídos dessa fase permitem uma visão abrangente dos estudos existentes na área de interesse do pesquisador, bem como identificar as características, o foco dos trabalhos e as possíveis lacunas a serem analisadas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

As ações que fundamentam um estado da arte estão centradas, principalmente, na sistematização dos resultados encontrados de modo eficiente e na análise das publicações. Ferreira (2002) afirma que o pesquisador do Estado da arte primeiro quantifica e identifica dados bibliográficos e depois realiza uma classificação dos trabalhos acadêmicos em um determinado agrupamento aproximando e diferenciando trabalhos entre si.

Adotamos, nessa pesquisa, para desenvolver o estado da arte, a metodologia de trabalho proposta por Romanowski (2002), nesse sentido, a priori foram definidos os descritores de

¹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

busca que nortearam o estudo da temática e escolhemos o banco de pesquisa que seria consultado. Nesse sentido, os descritores delineados foram os termos **escrita**, **gamificação** e **fotorreportagem** e o repositório foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Para selecionar o material teórico foram estabelecidos critérios: optamos pela busca avançada na BDTD, a digitação do descritor de modo individualizado e, posteriormente, por agrupamentos, seleção do idioma para o português, o tipo de documento pesquisado - dissertação ou tese, além ano de defesa. Nesse sentido, buscamos pelo período compreendido entre 2016 e 2021.

Iniciando o mapeamento bibliográfico pelo descritor “escrita” foram localizadas 5.720 dissertações. Realizando a mesma pesquisa, porém alternado o tipo de documento para tese, foram achados 2.382 trabalhos. Concluso esse primeiro levantamento, procedemos a pesquisa do segundo descritor temático, definida como “gamificação”, a busca registrou 147 dissertações e 33 teses. Para finalizar essa etapa, ao realizar a busca pelo terceiro descritor, denominado “fotorreportagem”, o resultado foram 4 dissertações e na pesquisa por tese, nenhum registro encontrado. Ocorreu ainda, a necessidade de pesquisar o gênero na sua forma plural “fotorreportagens”, o resultado da busca revelou 5 dissertações e 1 tese para o descritor mencionado anteriormente. No que concerne às categorias “fotorreportagem” e “fotorreportagens”, que totalizam nove dissertações, observamos títulos similares nas duas buscas, de modo que podemos registrar seis trabalhos, excluídos os homônimos.

Convém ressaltar, que essa análise dos trabalhos homônimos também será executada com os demais descritores, conforme aprofundamento no estado da arte de acordo com o exposto nas Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1: Quantitativo de Dissertações da BDTD por descritor no período de 2016 a 2021

Ano de defesa	Escrita	Gamificação	Fotorreportagem	Fotorreportagens
2016	1.448	27	01	01
2017	1.370	30	01	01
2018	1.382	37	02	-
2019	1.132	41	-	-
2020	379	11	-	-
2021	15	01	-	-
Total	5.720	147	04	02

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2021.

Tabela 2: Quantitativo de Teses da BDTD por descritor no período de 2016 a 2021

Ano de defesa	Escrita	Gamificação	Fotorreportagem	Fotorreportagens
2016	501	07	-	-
2017	555	09	-	-
2018	625	06	-	-

2019	530	06	-	01
2020	170	05	-	-
2021	03	-	-	-
Total	2.382	33	00	01

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2021.

Devido a ampla quantidade de trabalhos e de áreas do conhecimento listadas, decidimos desenvolver uma busca realizando os agrupamentos dos descritores, visando identificar trabalhos que mais se aproximem do objeto dessa pesquisa. Combinando os descritores “escrita e gamificação”, os resultados implicaram em 4 dissertações e 3 teses. Nesse viés, tornou-se essencial proceder uma nova forma de busca com variáveis para o descritor “escrita” e, nesse momento, utilizamos os eixos temáticos “produção escrita e gamificação”, na qual obtivemos 2 dissertações e 2 teses. Buscamos ainda, com a variável “produção textual e gamificação” quando combinados, obtivemos 1 dissertação e 2 teses. Ademais, verificamos os trabalhos homônimos no processo de busca relatado e detectamos que apenas 04 trabalhos heterogêneos para cada tipo de documento pesquisado.

Posteriormente, a busca consistiu em combinar os descritores “gamificação e fotorreportagem” e “gamificação e fotorreportagens”, os resultados expostos foram nenhum registro encontrado, considerando o mapeamento de dissertações e teses na BDTD.

Para finalizar as combinações, utilizamos os seguintes agrupamentos temáticos “escrita e fotorreportagem”, “escrita e fotorreportagens”, “produção escrita e fotorreportagem”, “produção escrita e fotorreportagens”, “produção textual e fotorreportagem” e “produção textual e fotorreportagens”, pesquisando por dissertações e teses, no entanto, as buscas indicaram que nenhum registro foi encontrado para as combinações supramencionadas.

Tabela 3 apresenta o quantitativo de dissertações localizadas na BDTD no período compreendido entre os anos de 2016 e 2021, resultantes dos agrupamentos dos descritores vinculados ao objeto de pesquisa.

Tabela 3: Quantitativo de dissertações da BDTD por descritores agrupadas no período de 2016 a 2021

Descritores agrupados	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total de trabalhos
Escrita e Gamificação	00	00	02	01	01	00	04
Produção escrita e Gamificação	-	-	-	-	-	-	00
Produção textual e Gamificação	-	-	-	-	-	-	00
Gamificação e Fotorreportagem/fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00
Escrita e Fotorreportagem/fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00

Produção escrita e Fotorreportagem/ fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00
Produção textual e Fotorreportagem/ fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, 2021.

O mapeamento de teses da BDTD a partir de agrupamentos dos descritores constituem a Tabela 4, nela observamos o total de trabalhos catalogados entre o período de 2016 e 2021.

Tabela 4: Quantitativo de teses da BDTD por descritores agrupadas no período de 2016 a 2021

Descritores agrupados	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total de trabalhos
Escrita e Gamificação	01	01	00	00	01	00	03
Produção escrita e Gamificação	-	-	-	-	-	-	00
Produção textual e Gamificação	01	-	-	-	-	-	01
Gamificação e Fotorreportagem/ fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00
Escrita e Fotorreportagem/ fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00
Produção escrita e Fotorreportagem/ fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00
Produção textual e Fotorreportagem/ fotorreportagens	-	-	-	-	-	-	00

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, 2021.

Para uma análise qualitativa dos estudos mapeados nas Tabela 3 e Tabela 4, uma vez que, os agrupamentos permitem maior aproximação com o objeto de pesquisa, desenvolvemos uma identificação mais detalhada da produção científica identificada nas buscas projetadas, executando as similaridades entre os títulos das dissertações e das teses para o preenchimento do Quadro 1 e do Quadro 2 e procedermos à leitura das publicações.

Quadro 1: Dissertações catalogadas na BDTD relacionadas com o objeto de pesquisa

Ano de defesa	Universidade	Programa	Autor(a)	Título da dissertação
2016	-	-	-	Nenhum título
2017	-	-	-	Nenhum título
2018	Universidade Federal de Alfenas	Programa de Pós-Graduação em Educação	Fabiana de Oliveira Ribeiro	Escrita na "Idade Mídia": aprendizagem e aprimoramento por meio da escrita.
	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	Camila de Castro Castilho	Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+
2019	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE)	Tatiane Soares dos Santos	Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada
2020	Universidade Estadual Paulista (UNESP)		Gabriel Guimarães Alexandre	Práticas letradas de gamificação: estudo do processo de textualização no ensino superior.
2021	-	-	-	Nenhum título

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, 2021.

Quadro 2: Teses catalogadas na BDTD relacionadas com o objeto de pesquisa

Ano	Universidade	Programa	Autor(a)	Título da Tese
2016	Universidade de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento	Raul Inácio Bussarello	Gamificação em histórias em quadrinhos hipermídia: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível.
2016	Universidade Estadual de Londrina.	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Diego Marques da Silva Medeiros	Gamificação e interpretação ambiental: uma experiência em trilha ecológica
2017	Universidade Federal do Paraná,	Programa de Pós-Graduação em Genética.	Benn Richard Alle	Desenvolvimento e testagem de ferramentas didáticas game-like para o ensino de genética e evolução
2018	-	-	-	Nenhum título
2019	-	-	-	Nenhum título
2020	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	Juliana Vegas Chinaglia	Um percurso gamer para o ensino de escrita
2021	-	-	-	Nenhum título

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, 2021.

Definidos os trabalhos, o processo de análise foi intensificado e procedemos a leitura dos trabalhos científicos, analisando os pontos centrais das pesquisas desenvolvidas:

problemáticas, objetivos, metodologia e resultados, com a finalidade de diagnosticar divergências e convergências com a pesquisa pretendida.

Na tese de Bussarello (2016), intitulada **Gamificação em histórias em quadrinhos hipermídia: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível**, o autor buscou investigar como desenvolver um objeto de aprendizagem em histórias e em quadrinhos hipermídia, utilizando os conceitos e as possibilidades da gamificação, contribuindo para a motivação e a geração de conhecimento de alunos surdos.

Por sua vez, Medeiros (2016) em sua tese: **Gamificação e interpretação ambiental: uma experiência em trilha ecológica**, investigou a influência da gamificação na Interpretação Ambiental (IA), tomando como objeto de estudo, a gamificação da IA do Parque Estadual Mata dos Godoy (PEMG) (Londrina/PR), cujo produto gerado foi a atividade denominada Expedição ao Meio Ambiente (EMA).

Desenvolvimento e testagem de ferramentas didáticas game-like para o ensino de genética e evolução foi a tese defendida por Alle (2017). O autor destacou como alguns conceitos básicos de genética e evolução no ensino médio e alguns cursos de graduação necessitam de um considerável grau de abstração e, por vezes, são abordados de forma desconectada. Deste modo, desenvolveu uma simulação para o ensino de genética e evolução, implementada na forma de um jogo em duas versões, uma analógica feita em papel denominada Genes e Ambientes – GEA e uma digital com o desenvolvimento de um *software* denominado Genes e Ambientes Eletrônico - GEA.

Ribeiro (2018) na dissertação: **Escrita na "Idade Mídia": aprendizagem e aprimoramento por meio da escrita** discorreu sobre a necessidade de desenvolver uma prática didática alternativa ao ensino de língua materna, com vistas a auxiliar a escola e seus professores a alcançarem uma maior promoção de letramento de seus alunos e pensar em estratégias diferentes da práxis cotidiana, partindo da hipótese de desenvolvimento da escrita por meio de estratégias de gamificação. Nesse sentido, a autora analisou os impactos sociais, linguísticos e afetivos na situação de letramento dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública mineira, ao serem expostos a uma proposta de ensino que propunha o desenvolvimento da escrita, por meio do uso de jogos em sala de aula, explicitamente na constituição composicional do texto narrativo.

Castilho (2018) na dissertação intitulada **Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+**, a autora desenvolveu uma análise documental do Aventuras

Currículo+. O material utilizado no projeto de recuperação de aprendizagem para estudantes da rede estadual do Estado de São Paulo apresentava atividades relativas à leitura e à escrita, relacionadas por meio de uma narrativa, além de contar com estratégias de gamificação na sua produção e com a articulação com objetos de aprendizagem (OA), disponíveis na plataforma Currículo+, e ferramentas digitais. No estudo, a autora avaliou se o material contemplava os multiletramentos e de que forma, além de verificar como se utilizava da estratégia da gamificação e em que medida se aproximava de elementos da narrativa transmídia.

Santos (2019) na dissertação: **Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada**, analisou a percepção dos professores sobre a vivência de estudantes com síndrome de *Down*, em uso do *software* alfabetização fônica computadorizada, buscando construir um anteprojeto de *software* gamificado para alfabetização e letramento desses estudantes.

Práticas letradas de gamificação: estudo do processo de textualização no ensino superior foi o título da dissertação desenvolvida por Alexandre (2020), na qual o autor investigou a gamificação, entendida como uso de elementos de jogos em contextos “não-jogo”, como recurso metodológico na elaboração de atividades aplicadas no Ensino Superior. Partindo desse pressuposto, estudou o modo como universitários ocupam posicionamentos discursivos, a eles atribuídos pela instituição, em duas (02) atividades gamificadas de produção textual, considerando-se “jogo” de expectativas, sócio historicamente marcadas, entre instituição e participante.

Por fim, Chinaglia (2020) na tese: **Um percurso gamer para o ensino de escrita** refletiu sobre as interfaces entre os games e as atividades de escrita em práticas de letramentos escolares, em uma aplicação de um material didático desenvolvido em lógica gamer. Para isso, a autora criou e aplicou em sala de aula um modelo novo de material didático para o ensino de escrita, que intitulou de "percurso gamer", chamado "Lara Croft nos templos do Camboja", com base nas teorias de letramentos, gamificação e Aprendizagem Baseada em Jogos.

Após breve resumo das 04 dissertações e 04 teses que apresentam relação com o objeto de pesquisa, destacamos como semelhanças a propositura de atividades envolvendo a prática de linguagem escrita e o uso dos elementos da gamificação, no entanto, divergem consideravelmente, uma vez que nenhuma pesquisa está centrada no gênero fotorreportagem, objeto do nosso estudo que tem como público-alvo, alunos do 6º ano do ensino fundamental de turmas regulares, pois as pesquisas mencionadas focaram em alunos com deficiência, do ensino

superior, do ensino médio, inclusive de outro componente curricular, como biologia. Fato que evidencia as possibilidades de estudo com o objeto de pesquisa por nós aqui pretendida.

Mediante, o exposto no estado da arte, a pesquisadora aprofundou as leituras das publicações acima descritas. Por conseguinte, definiu os objetivos que nortearam o presente estudo e com base na questão geral e em questões complementares, construiu os objetivos geral e específicos da pesquisa desenvolvida.

1.3 Definindo os nossos objetivos

Os objetivos são formulados tendo em vista estabelecer os propósitos teóricos e práticos que se pretende alcançar com a investigação proposta. É primordial que sejam atingíveis e devem servir de guia para a atuação do pesquisador. (PESCUMA; CASTILHO, 2005; DESLANDES, 2009).

O objetivo geral é amplo e de acordo com Deslandes (2009, p.45) corresponde “ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto”. Com base no estudo realizado, a investigação emergiu a partir da seguinte inquietude: Como utilizar os recursos da gamificação para engajar e apoiar o desenvolvimento da produção escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir do gênero discursivo/textual² fotorreportagem? Da questão problema apresentada, estabeleceu-se o objetivo geral que consiste em compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especialmente no desenvolvimento da produção textual, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem.

O “desdobramento das ações que são necessárias à realização do objetivo geral” permitem a definição dos objetivos específicos, conforme destaca Deslandes (2009, p.45).

Nessa perspectiva, em caráter específico, outras indagações são recorrentes diante do problemática geral já enfatizada, complementando-a: Quais os conceitos e as concepções sobre metodologias ativas, gamificação, fotorreportagem e as relações com a escrita, são abordadas nos estudos e nas pesquisas? Há dificuldades para os alunos do 6º ano produzirem textos do gênero discursivo/textual fotorreportagem? Quais atividades podem ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa para melhorar a produção escrita de fotorreportagens e elevar o engajamento dos alunos do 6º ano do ensino fundamental nessa prática de linguagem? De que modo as estratégias de gamificação realizadas nas atividades de produção de fotorreportagens

² A nomenclatura gênero discursivo/textual foi adotada na pesquisa, uma vez que, os estudos estão ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997) e de Marcuschi (2008).

podem contribuir para ampliar as possibilidades de práticas de escrita já existentes na escola ou viabilizar práticas inovadoras?

Partindo, desses pressupostos, podemos apresentar os nossos objetivos específicos: discutir as concepções de metodologias ativas, gamificação, escrita e gênero discursivo/textual; promover atividades diagnósticas sobre a produção textual dos educandos; elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos; produzir um caderno pedagógico para divulgar uma experiência de aprendizagem gamificada com foco no desenvolvimento da escrita, em suporte físico e/ou interativo, para apoiar outros docentes de Língua Portuguesa.

Os questionamentos e os objetivos propostos visavam encontrar resposta para o problema que constitui o propósito desse estudo. Portanto, com base neles, desenvolveu-se as demais etapas desse estudo que estão detalhadas na sequência. Desse modo, o capítulo 2 contempla a fundamentação teórica, no qual os conceitos e as concepções sobre os eixos teóricos do estudo são discutidos; o capítulo 3 apresenta todos os procedimentos metodológicos delineados para o desenvolvimento da pesquisa, destacando as formas de atuação do pesquisador, os métodos, os instrumentos geradores de dados, o campo e os participantes da intervenção, bem como o detalhamento da experiência de aprendizagem gamificada desenvolvida; o capítulo 4, corresponde a um relato da pesquisa, uma narrativa dos fatos ocorridos em cada uma das etapas de aplicação da sequência didática; a análise dos dados compõe o capítulo 5, nele os dados gerados são apresentados e interpretados à luz do método análise de conteúdo (BARDIN, 2011) ; o capítulo 6, apresenta o produto final oriundo do estudo e, por fim, o capítulo 7 é dedicado as considerações finais da pesquisa.

Diante do exposto, os conceitos e as concepções acerca de metodologias ativas, gamificação, produção escrita no contexto escolar e o gênero fotorreportagem são apresentados e discutidos no decurso da próxima seção, teorizando e contextualizando os estudos e as pesquisas relacionados com o objeto de investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, discorreremos sobre os eixos temáticos elementares que embasaram a pesquisa intitulada **Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência**. Conceitos e concepções abordadas em estudos e em pesquisas sobre metodologias ativas, gamificação, escrita escolar e gênero discursivo/textual fotorreportagem são apresentados e discutidos, constituindo o presente referencial teórico.

2.1 *Play* nas metodologias ativas: inovação na educação e novas experiências de ensino e aprendizagem

Vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, da frenética inovação tecnológica, da expansão da interação digital, bombardeados por novidades todos os dias. Diante das profundas transformações pelas quais passam o mundo e a sociedade, a área da educação tem sido pressionada a redimensionar suas práticas. Os métodos tradicionais de ensino não conseguem mais atender as demandas e as necessidades do ensino e da aprendizagem atual (BERTINI, 2017).

Essa atualização da educação implica na (re) configuração da prática docente e da cultura aprendiz. Freire (2006) já defendia que o estudante deve ter uma postura ativa na construção do seu aprendizado de modo a intervir na realidade e que o docente tem a missão de mediar a aprendizagem, pois ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. A educação formal, nos mais diferentes níveis escolares, tem passado por profundas transformações que evocam novos métodos de ensino e uma aprendizagem ativa. Castellar (2016, p. 17) frente a tal contexto, corrobora ao asseverar que:

A aprendizagem ativa engloba experiência concreta (um evento) e experimentação ativa (planejamento de uma experiência). Ao mesmo tempo exige reflexão, observação (pensar sobre o que ocorreu) e abstração de um conceito (pensar sobre o que aprendeu e estabelecer relação com o que já foi aprendido). A aprendizagem, em uma perspectiva da metodologia ativa, é vista como um gradual, mas cumulativo desenvolvimento de saberes por meio da participação em atividades nas quais o conhecimento é progressivamente construído, aplicado e revisto. É importante considerar, quando se trabalha com aprendizagem ativa, que há uma série de aquisições a serem feitas por alunos e professores que vão além de conceitos a serem adquiridos. Nesse sentido, interessa a aquisição, por parte dos alunos, de estratégias, habilidades, valores, capacidade de analisar, sintetizar, além de outras.

Uma nova cultura escolar envolve a aplicação de processos educacionais ativos,

pressupõe ainda, agentes educacionais engajados e flexíveis, visto que a aprendizagem ativa mobiliza competências e habilidades diversas para educadores e educandos.

Soares (2021) afirma que a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, alinhada ao cenário social contemporâneo, reforça a necessidade das escolas se atualizarem, repensarem os currículos e a didática. Na redação do documento curricular, enfatiza-se que só será possível efetivar uma educação integral com o uso das metodologias ativas (BRASIL, 2017). Percepção também defendida por Moran (2007) que revela, com base nas pesquisas educacionais, que cada vez mais se consolida a ideia de a melhor maneira de modificar a educação é por meio das metodologias ativas, com foco no aluno.

Convém destacar, de acordo com Moran (2019, p. 66), que a apropriação das metodologias ativas é essencial para que a escola consiga corresponder a dinâmica do mundo atual, nas palavras do autor “[...] a escola parece parada no tempo. Está off-line em um mundo on-line [...]. A escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento [...]”.

Nessa perspectiva, o uso do termo metodologia ativa é recente e tem provocado discussões (BECK, 2018). No entanto, a proposta de uma educação ativa é histórica.

O conceito de metodologias ativas em diferentes estudos e pesquisas desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento apresenta similaridade, conforme expresso no Quadro 3:

Quadro 3: Concepções de metodologias ativas na literatura

Bastos (2006, p. 10)	“Processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”.
Berbel (2011, p.29)	“As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.
Cunha <i>et al</i> (2017, p.48)	“Metodologias Ativas são um processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade”.
Silva <i>et al</i> (2017, p.32)	“Metodologias Ativas são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes”.
Moran (2018, p.41)	“Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

Frente aos conceitos e às concepções expostos, depreende-se que metodologias ativas podem ser definidas como processos ou estratégias, dotadas de intencionalidade pedagógica,

que possibilitam a construção de um estudante crítico, reflexivo, curioso, criativo, assertivo, em suma, sujeito ativo, protagonista e autônomo. A decisão pelo uso de metodologias ativas para o ensino requer a adoção de um novo modelo de escola, além de mobilizar inúmeras ações para sua operacionalização.

À luz de Berbel (2011), Moreira e Ribeiro (2016), a utilização das metodologias ativas para o ensino e aprendizagem podem ser justificadas:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p.28).

[...] envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem, trazem benefícios como o protagonismo estudantil, a apreensão das informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio avançadas, trabalho em equipe, motivação, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem (MOREIRA; RIBEIRO, (2016, p.97).

Desse modo, é inegável que as metodologias ativas obrigam repensar a escola e embora sejam plurais, apresentam a mesma premissa: construção ativa da aprendizagem, aluno protagonista, autônomo e um docente, mediador. Pressupõe a indissociabilidade entre teoria e prática, trabalhando inúmeras habilidades e competências. Implantar metodologias inovadoras é um grande desafio, portanto, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo estejam dispostos a colaborar.

Com relação ao papel do professor, Leite e Ramos (2017) argumentam:

O professor é o mediador, facilitador, orientador, avaliador contínuo, que propõe novas situações desafiadoras, proporciona uma aprendizagem ativa, instiga o pensar, o fazer, estimula a interação entre os pares, favorece a discussão de ideias e a aprendizagem colaborativa. Neste contexto, ocorre a aprendizagem significativa em que o aluno constrói e desconstrói, aprende e desaprende, acerta e erra, transformando o conhecimento em conceitos relacionados à realidade em que vive (LEITE; RAMOS, 2017, p. 98).

Observa-se, portanto, que a práxis pedagógica no âmbito das metodologias ativas é antagônica à prática tradicional, requer novas posturas, novos espaços de aprendizagem, mobiliza novos métodos de ensino, implica em um redimensionamento pedagógico global, inclusive da avaliação, que segundo Castellar (2016) precisa ser processual, agregando teoria e prática.

O trabalho pedagógico com metodologias ativas possui inúmeras possibilidades e além disso, dispõe de incontáveis recursos que podem colaborar com o processo de ensino e

aprendizagem ativa (BERBEL, 2011; BERTINI, 2017). Diante do exposto, há uma diversidade de possibilidades de metodologias ativas na educação, entre as quais podemos citar: cultura maker, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, rotação por estações, dentre outras. Com relação à eficácia na aplicabilidade de metodologias ativas, Castellar (2016) defende:

As metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes por apresentarem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas que ocorrem no espaço escolar. Essas estratégias podem ser: impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos; partir de uma situação vivenciada pelos alunos para tratar de temas como cidade, meio ambiente; entre outros. Elas são, portanto, apontadas como um caminho a ser trilhado pelo professor para obter resultados satisfatórios (CASTELLAR, 2016, p.85).

Partindo desse pressuposto e movidos pelo interesse em verificar a eficácia e a aplicabilidade das metodologias ativas para a aprendizagem, principalmente, no ensino da Língua Portuguesa, selecionamos como objeto de estudo dessa pesquisa, a gamificação como método ativo para a aprendizagem da escrita. A fim de compreender conceitos, concepções, elementos e aplicabilidade da referida metodologia, apresenta-se a subseção intitulada “Gamificação: novos tempos, novas tendências”.

2.2 Gamificação: novos tempos, novas tendências!

Novas formas de agir e interagir na sociedade contemporânea demandaram infinitas possibilidades de socialização e de aprendizagens mais atrativas que o tradicional currículo escolar, fato que potencializou e viabilizou a ascensão das novas metodologias ativas, com destaque para a gamificação (EUGÊNIO, 2020).

A discussão e a utilização do processo de gamificação é ascendente em diferentes áreas da vida humana. Na área educacional, o crescimento exponencial do uso dessa metodologia está sendo proposta cada vez mais para atividades escolares, visto que constitui uma estratégia importante para favorecer interação, engajamento e aprendizagem dos educandos.

Sob essa ótica, a gamificação é um fenômeno emergente e que permite novas experiências de aprendizagem com o objetivo de gerar engajamento. Na educação, a gamificação “ajuda-nos a tornar a aprendizagem atrativa, engajadora, divertida e efetiva” (ALVES, 2015, p. XXII).

A gamificação visa a mudança de comportamento (EUGÊNIO, 2020; ALVES, 2015) e o uso dessa estratégia poder produzir resultados benéficos para o ensino e a aprendizagem, pois

de acordo com Eugênio (2020, p. 26) “evidências da neurociência apontam três elementos fundamentais para que ocorra uma boa aprendizagem: motivação, atenção e memória”. Destarte, os games exercem grande poder sobre os seres humanos, o fascínio e o engajamento durante os jogos promovem melhoria na performance do indivíduo (ALVES, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular define que uma das ações a serem executadas para materializar as aprendizagens estabelecidas no documento consiste em “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 17). Nesse sentido, o docente tem inúmeras possibilidades de metodologias ativas para efetivar tal premissa, entre elas, a gamificação.

Algumas considerações a respeito da grafia e do conceito do termo devem ser pontuadas para melhor compreender a aplicação dessa metodologia ativa. Alves (2015, p.24) afirma que “Alguns utilizam *Gamification*, outros *gamefication* e o termo aparece também aportuguesado como: gameficação”. No presente estudo, adotou-se o termo gamificação.

Original da Língua Inglesa, *Gamification*, o termo gamificação foi citado pela primeira vez no ano de 2002 pelo pesquisador britânico Nick Pelling, também programador de computadores. Mas, foi somente oito anos depois, em 2010, que o termo se popularizou (VIANNA, 2013; FADEL; ULBRICHT, 2014). A abrangência do uso da gamificação em diferentes áreas do conhecimento e com diversos fins tem viabilizado ainda mais a expansão dessa metodologia e agregado valor em infinitas experiências de aprendizagem e melhoria da performance humana para realização de atividades da vida pessoal e profissional. No Quadro 4, apresentamos algumas conceituações na visão de estudiosos.

Quadro 4: Conceituação do termo gamificação na literatura

Gabe Zichermann (2011)	Gamification consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmicas de jogos para engajar audiências e resolver problemas.
Amy Jo Kim (2000)	Gamificação é a utilização de técnicas de games para tornar atividades mais divertidas e engajadoras.
Kapp, 2012, p.125	“Gamificação é o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas em contextos de não jogos”.
Vianna <i>et al</i> (2013)	Utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas ou ainda favorecer o engajamento de um determinado público.
Busarello, Fadel e Ulbricht (2014, p.15)	“Ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”.
Bussarello (2016)	Gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em um jogo, em um contexto fora do jogo. Utilizando as sistemáticas, mecânicas e dinâmicas do ato de jogar em outras ações e contextos.

Alves (2015, p.30)	“Gamification é aprender a partir dos <i>games</i> , encontrar elementos dos games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora”.
Eugênio (2020, p. 38)	“Gamificação permite usar elementos dos jogos e integrá-lo à intencionalidade pedagógica do professor. Essa integração oferece oportunidades únicas para um engajamento dos alunos, tornando o aprendizado não apenas tolerável, mas realmente divertido e desejado”.
Eugênio (2020, p. 59)	“Gamificação é uma estratégia que usa os elementos, o pensamento e a estética dos jogos no mundo real, visando à modificação do comportamento das pessoas”.
Eugênio (2020, p. 74)	“Gamificação é uma linguagem que pode ser aplicada em contextos não associados diretamente a jogos. Enquanto linguagem, a gamificação extrapola a estrutura do jogo e se mistura com o dia a dia do usuário”.
Eugênio (2020, p. 77)	“Gamificação não é jogo, mas uma estratégia com uma linguagem fundamentada nele”.

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

O conceito de gamificação apresentado pelos teóricos converge e, mediante as definições expostas fica perceptível a abrangência do termo, suas possibilidades, suas potencialidades e seus reveses. Por reunir mecanismos, estratégias, elementos de jogos, ser aplicado em contexto fora dos jogos, objetivar o engajamento, o aprendizado, a motivação, revela-se necessário o aprofundamento dessa metodologia ativa a fim de discorrer sobre seus elementos, seus princípios, suas características, seu estudo de soluções gamificadas, bem como praticar a construção de produtos gamificados.

Busarello (2016) afirma ainda, que a cultura dos jogos vem expandindo no mundo. O autor defende que “ambientes gamificados podem contribuir para a criação de contextos motivacionais com base em desafios emocionantes, recompensas pela dedicação e eficiência e oferecer um espaço para que líderes apareçam espontaneamente” (BUSARELLO, 2016, p.12). Nesse contexto, Primo *et al* (2017, p.124), defende a ideia de que “A popularização dos jogos eletrônicos e de suas capacidades de motivar a ação, resolver problemas e potencializar processos de trabalho e de aprendizagem forneceu as bases para o surgimento do conceito de gamificação”. Depreende-se, nesse sentido, que a relação dos jogos com a gamificação é constituída pela utilização de elementos dos jogos na realização de atividades gamificadas ou na construção de produtos gamificados e, portanto, jogo e gamificação não são sinônimos.

Porém, Busarello (2017) reforça que o uso da gamificação no contexto escolar deve ser realizado com cautela. Pois, se ela auxilia na motivação do aluno que está entediado com determinada tarefa educacional, ela também pode prejudicar o engajamento daqueles que já estão motivados. É necessário, portanto, equalizar esses aspectos. Para isso, “Ao se aplicar a gamificação em um artefato para geração de conhecimento, deve-se abordar as áreas cognitiva,

emocional e social na concepção de objetos de aprendizagem, com o propósito de torná-los ferramentas motivadoras” (BUSARELLO, 2017, p.23). Considerar as três áreas citadas, permite a viabilização de contribuições positivas da gamificação para a aprendizagem, corroborando com Eugênio (2020) ao afirmar que evidências científicas comprovam que sim, a gamificação promove um bom aprendizado.

Na sequência, discorreremos sobre o uso e os impactos da gamificação na área da educação. A abordagem educacional é fundamental, tendo em vista os grandes desafios emergentes no espaço escolar mobilizados pelas transformações ocorridas em todas as esferas da vida em sociedade.

Com o intuito de compreender melhor o processo de gamificação, algumas indagações são necessárias: o que não é considerado gamificação? Quais cuidados devem ser tomados ao gamificar? Por que gamificar? A partir da leitura do livro “**Aula em Jogo**” do autor Tiago Eugênio e “**Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática**” da autora Flora Alves, tecemos algumas considerações, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 : Concepções no âmbito da gamificação

O que não é gamificação?	Quais cuidados devem ser adotados ao gamificar?	Por que gamificar?
Transformar a sala de aula em um lugar de puro entretenimento ou em uma <i>lan house</i> em que os alunos apenas jogam e se divertem.	Reduzir gamification a contagem de pontos, entrega de distintivos que simbolizem sucesso e criação e painéis com placares e colocação de jogadores é uma grande armadilha.	Objetiva motivar os estudantes por meio da linguagem dos jogos, valorizando a intencionalidade pedagógica do professor.
Gamificar não é utilizar jogos prontos, analógicos ou digitais.	A gamificação se torna vulnerável e até falha se você criar um sistema injusto.	Gamificação é uma estratégia pedagógica útil em quaisquer contextos da aprendizagem e poder gerar benefícios tanto para alunos quanto para professores em qualquer disciplina ou tipo de currículo.
Trabalhar com gamificação não é criar exclusivamente entretenimento para os alunos.	Gamificação mal planejada e mal-executada pode ser nociva.	A gamificação é útil para a educação porque tem tudo a ver com o engajamento nos níveis cognitivo e emocional do aluno. É por isso que a estratégia é recomendável para o aprendizado.
<i>Gamification</i> não é a transformação de qualquer atividade em um <i>game</i> .	Olhe para o aprendiz, analise a necessidade e o conhecimento que ele precisa adquirir.	Quando pensamos em gamificação estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e mantenham os jogadores focados em sua essência para aprenderem algo que impacte positivamente sua performance.
Gamificação não é construir um game.	A mesma técnica de design pode não ser aplicável para tudo o que precisa ensinar, razão pela qual é	A gamificação permite que professores criem experiências motivadoras que vão além dos

	importante identificar o que se quer alcançar.	padrões curriculares.
		Proposta educacional defendida por pesquisadores e estudiosos da área de inovação.

Fonte: Alves (2015) e Eugênio (2020).

Para a criação de um bom sistema gamificado é essencial apreensão teórico-metodológico de estruturas importantes da metodologia da gamificação: tipos de gamificação, elementos dos games e perfil dos jogadores. Visando, aprofundar os conhecimentos em cada um dos itens mencionados, redigimos as subseções a seguir.

2.2.1 Tipos de gamificação

Para aplicar a gamificação em um contexto pedagógico é fundamental conhecer as tipificações dessa metodologia, a fim de fazer escolhas assertivas para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, com base em Kapp (2012), podemos mencionar a gamificação de conteúdo e a gamificação estruturada. A primeira, implica em tornar o conteúdo semelhante a um game, aplicando designer e elementos dos games para alterar o conteúdo, a segunda tipificação, por sua vez, não propõe alteração no conteúdo, consiste em aplicar os elementos e designer dos games para engajar o aluno. As classificações e os conceitos apresentados são ratificados em Alves (2015).

Eugênio (2020, p. 90) defende que a gamificação de conteúdo “é mais recomendada para modificar a experiência do aluno durante uma aula”, sendo uma estratégia “mais pontual”, em contraste, a gamificação estruturada “é mais recomendada para modificar a experiência do aluno durante um bimestre, um semestre ou o ano letivo inteiro”, desse modo, pode ser considerada como uma estratégia “processual”. Vale ressaltar ainda, que os dois tipos de gamificação supracitados “podem ser utilizadas de forma combinada” (EUGÊNIO, 2020, p. 91).

Nesse sentido, ao desenhar uma experiência gamificada é preciso pensar *a priori* na intencionalidade pedagógica, e *a posteriori*, proceder as escolhas dos elementos da gamificação mais adequados para a aula a ser realizada. Eugênio (2020, p.101) recomenda: “Use a gamificação estruturada para incentivar os alunos a percorrerem trilhas e propostas didáticas mais longas, e a gamificação de conteúdo para motivar intrinsecamente o aluno, para que ele tenha uma conexão emocional com a sua intencionalidade pedagógica.”

Mediante o exposto, vê-se, portanto, que gamificar exige inúmeras tomadas de decisões.

As escolhas incorrerão na consolidação do protótipo gamificado, seja ele analógico ou digital, tendo como mola propulsora a definição dos objetivos de aprendizagem e no (s) modelo(s) de gamificação selecionados.

2.2.2 Elementos dos games

O sucesso de um projeto com uso da gamificação deve ser apoiado no tripé: dinâmica, mecânica e estética (ALVES, 2015). Desse modo, os elementos dos games vislumbram como elementos basilares na construção do design da experiência de aprendizagem gamificada. Tais elementos podem ser combinados e aplicados de diferentes formas e para diversos fins. Para Alves (2015, p.40), os elementos dos games “São a caixa de ferramentas que você utiliza para criar sua solução de aprendizagem gamificada” ou ainda “Os elementos são, assim, as peças que combinamos para promover determinada experiência” (ALVES, 2015, p.47).

A dinâmica, a mecânica e a estética da experiência gamificada resulta da seleção e da articulação de elementos que possam materializar o pensamento de game para a experiência de aprendizagem a ser elaborada e aplicada, conforme os objetivos e o perfil do público-alvo. A mecânica orienta as ações, a dinâmica corresponde a interação com a mecânica e a estética são as emoções na interação. (BUSSARELLO, 2016).

Frente ao pressuposto, depreende-se que ao participar de uma experiência gamificada de aprendizagem, o educando estará envolvido em sistema, com regras, com metas, com personagens, com narrativas, entre outros elementos que influenciarão no seu comportamento e no seu engajamento. Os elementos dos games precisam ser escolhas assertivas, pois incidem diretamente no sucesso ou não da experiência de aprendizagem.

2.2.3 Perfil dos jogadores

Conhecer o perfil do público-alvo de experiências de aprendizagem é fator determinante para imbricar bons resultados educacionais. Do mesmo modo, ao propor atividades gamificadas é fundamental conhecer o perfil dos educandos. Analisar o comportamento, os interesses dos envolvidos auxilia na elaboração de um sistema gamificado.

Corroborando com os estudos, Eugênio (2020, p.111), afirma que “antes de desenhar a jornada de que os alunos participarão, é importante conhecer mais os jogadores”. De acordo com o pensamento de Alves (2015) é essencial pensar no público que deseja engajar e no comportamento desse público, em uma dada situação deve estar no centro do design e essa é a

única maneira de termos sucesso em experiências de aprendizagem gamificadas.

Nos estudos e nas pesquisas realizados por Bartle (1996) e Kapp (2012) foram destacados quatro perfis de jogadores: predadores (*Killers*); conquistadores/realizadores (*achievers*), exploradores (*Explorers*) e comunicadores ou socializadores (*Socializers*). Alves (2015) e Eugênio (2020) ilustram as principais motivações de cada um dos perfis. A partir da leitura, dos citados autores, construímos o Quadro 6.

Quadro 6: Principais motivações de cada perfil de jogadores

Predadores (<i>Killers</i>) →	1. Competitivo e intenso na interação com outros jogadores; 2. Motivado pela vontade de impor suas ideias, vontades e eliminar o oponente; 3. A meta é vencer e a vitória é a derrota de alguém; 4. Podem adotar comportamento agressivo para garantir sua liderança; 5. Bem frequentes no topo dos rankings.
Conquistadores Realizadores (<i>Achievers</i>) →	1. Motivados por objetivos, missões e desafios; 2. Gostam de manter-se no topo dos rankings; 3. Gostam de acumular o máximo possível de itens, pontos, <i>badges</i>; 4. Apreciam a vitória independentemente do objetivo a ser alcançado.
Exploradores (<i>Explorers</i>) →	1. Curiosos, investigadores, estudiosos; 2. Motivados pela vontade de descobrir o máximo possível sobre o jogo; 3. Focam no percurso para chegar até a vitória e seu aprendizado; 4. Apreciam o fato de se tornarem especialistas e gostam de compartilhar seu conhecimento com outros.
Socializadores Comunicadores (<i>Socializers</i>) →	1. Motivados pela interação social; 2. Gostam da ocasião e do ambiente que o jogo proporciona; 3. Comentadores de status; 4. Motivam os desafios em time; 5. Observam o que os outros estão falando e aprende com os outros sobre novos lugares e formas de socializar.

Fonte: Alves (2015) e Eugênio (2020).

O conhecimento da teoria supracitada viabiliza um planejamento docente mais eficiente ao projetar uma experiência gamificada, uma vez que, a partir do perfil dos alunos é possível pensar estratégias que favoreçam ativamente a participação deles nas atividades propostas e definir, com melhor precisão, os elementos da gamificação em consonância com os objetivos de aprendizagem definidos.

2.3 Na trilha da escrita: proficiência e engajamento

Formar educandos para atuarem competentemente e ativamente na sociedade, especialmente na contemporaneidade marcada pela expansão da tecnologia, é uma das principais demandas do ensino escolar na atualidade. No que concerne ao ensino da escrita, por estarem inseridas em um contexto histórico e social, as práticas de escrita apresentam-se em constante transformação, aspecto observável ao considerar os diferentes espaços de escrita, as formas de produção, de reprodução e de difusão da escrita em nossa sociedade. A cultura escrita vem se constituindo há muito tempo e passando por mudanças notáveis. O avanço da tecnologia proporcionou o surgimento de novas formas de interação e de comunicação, a escrita digital, por sua vez, é campo fértil para novas demandas sociais da escrita e para diferentes letramentos e uso da multimodalidade.

O ensino da Língua Portuguesa necessita de um redimensionamento, frente a essa realidade atual e digital. Além disso, a multimodalidade já postulada na Base Nacional Comum Curricular explicita a importância da abordagem de textos multimodais na sala de aula (BRASIL, 2017).

Ademais, exercitar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa é um grande desafio ao educador, consideradas as inúmeras habilidades que são mobilizadas para escrever um texto: habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística. O processo de produção textual é abrangente, complexo e de constante aperfeiçoamento. Além dos desafios linguísticos, há ainda o baixo engajamento dos educandos para a realização de atividades de escrita. Nesse sentido, investir no desenvolvimento da competência escrita é ação pedagógica válida e essencial para a garantia do protagonismo do aluno.

Essa pesquisa, portanto, está inserida no campo educacional, na área de Letras, constituindo um instrumento de ampliação do conhecimento científico, espera-se que ela possa contribuir com a melhoria da escola pública e em específico da produção textual dos estudantes para que possam ser sujeitos ativos, críticos e participativos na vida social, bem como viabilizar

possibilidades de inovação pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

2.4 O gênero discursivo/textual fotorreportagem: uma imagem vale tanto como mil palavras

O ensino da língua a partir do uso qualificado de processos de leitura e de escrita permite ao educando a compreensão ampla do mundo social no qual está inserido, uma vez que, as atividades humanas são mediadas por diferentes linguagens e se realizam nas práticas sociais. Nas palavras de Bazerman (2006, p.22).

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

Nessa perspectiva, cada indivíduo é convocado a se comportar em conformidade com as suas necessidades comunicativas e apoiando-se em gêneros discursivos/textuais age e interagem enquanto sujeito social para exercer a sua cidadania de forma plena.

A priori, definir gêneros não é tarefa fácil, mediante os inúmeros conceitos existentes na literatura. Porém, optou-se pela âncora nos renomados linguísticos Marcuschi e Bakhtin. Marcuschi (2008, p.155) conceitua gêneros textuais como “textos que apresentam padrões socio comunicacionais característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Para Bakhtin (1992), o gênero se define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, pois ele considera três elementos “básicos” que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Diante das definições apresentadas, adotou-se, nesse estudo, a definição gênero discursivo/textual para reportar-se ao gênero em foco: fotorreportagem.

Diante do exposto, é notória a importância do professor de Língua Portuguesa desenvolver um processo de ensino centrado nos gêneros discursivos/textuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, inseridos em uma abordagem enunciativo-discursiva, os gêneros discursivos/textuais são grandes aliados para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que eles proporcionam experiências que contribuem para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica dos educandos nas diferentes práticas sociais permeadas por diversas linguagens (BRASIL, 2017). Portanto, é inegociável a visão ampla e

crítica do professor ao fazer as escolhas dos gêneros discursivos/textuais para suas aulas de Língua Portuguesa.

Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar (BAZERMAN, 2006, p.30).

A escolha pelo gênero discursivo/textual fotorreportagem considerou a popularidade e a capacidade de circulação dos gêneros discursivos/textuais jornalísticos midiáticos na vida cotidiana e a ausência de trabalho com esse gênero na sala de aula, mesmo estando inserido no rol dos gêneros jornalísticos citados na BNCC para o trabalho docente. Nas palavras de Bonini (2011, p.53)

O estudo dos gêneros jornalísticos (bem como dos demais gêneros que compõem o conjunto amplo das manifestações da comunicação de massa) apresenta uma grande relevância social. As pesquisas desse tipo trazem subsídios não só para a formação e atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo) como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilitado no manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas.

Nesse contexto, considerando o potencial de abordagens, a apreensão do gênero discursivo/textual selecionado para essa pesquisa contribui para qualificar o estudante no trato com informações e opiniões, de sensibilizar para os acontecimentos na sua comunidade e fora dela, para reconhecer a veracidade das informações e não contribuir com a disseminação de *fake news*, entre outras finalidades.

Analisando o percurso histórico, a fotorreportagem é considerada um gênero do jornalismo que surgiu como uma nova linguagem do jornalismo moderno na Alemanha, na década de 30, onde a imagem torna-se a grande narradora da notícia e também valorizando o título e a legenda e foi implantado no Brasil em 1943 pela revista O Cruzeiro (1928- 1975), a primeira revista semanal brasileira (PEREGRINO,1991).

A multimodalidade característica da fotorreportagem e a ideia de narratividade pressupõe objetividade e realidade e conduz o leitor a refletir sobre os fatos apreciados, sendo um gênero potencializador para o desenvolvimento do senso crítico. Dionísio (2011, p138), tece a seguinte consideração em suas abordagens sobre gêneros discursivos/textuais e multimodalidade.

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência [...] Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

Partindo dessa premissa, a combinação imagem/texto na fotorreportagem materializa a um arranjo multimodal representativo das ações sociais que também são múltiplas e indissociáveis. A leitura de fotorreportagens evoca diferentes forma de ler e de interpretar, dada as suas características. Na sala de aula, o trabalho com fotorreportagens possibilita aos educandos uma vivência real com o universo do fotojornalismo e a adoção de uma postura crítica, analítica e reflexiva da vida em suas múltiplas dimensões. Frente ao exposto, estaria o professor de língua Portuguesa plenamente consciente da necessidade de um ensino para o multiletramentos e a multimodalidade? Estariam os materiais didáticos estruturados nessa perspectiva? Estariam os educandos atentos a essa aprendizagem multimodal e os diferentes letramentos exigidos na contemporaneidade? Essas e outras inquietudes provocam ainda muitas discussões e reflexões para o ensino de Língua Portuguesa.

Concluído os estudos teóricos e visando cumprir com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, é necessário a tomada de decisões metodológicas que possam viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, selecionando técnicas, instrumentos e procedimentos capazes de gerar dados, que à luz da análise levem à reflexão e mobilizem novas perspectivas para o processo educativo. As escolhas metodológicas realizadas pela pesquisadora estão contempladas no capítulo que segue, denominado de procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse tópico, o designer metodológico da pesquisa realizada é apresentado. Conforme Pescuma e Castilho (2005), a metodologia representa o conjunto de atividades organizadas para o levantamento de dados na realização da pesquisa. A definição da metodologia requer cautela e dedicação (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009).

A pesquisa educacional é multifacetada em razão da singularidade e da complexidade do sujeito humano. À luz de Ghedin e Franco (2011), adotou-se, nesse estudo, a metodologia de pesquisa com abordagem reflexiva, fundamentada, principalmente, na atitude crítica do processo investigativo. Assim, o pensamento reflexivo-investigativo, permanece ancorado em bases científicas, porém, permitindo um diálogo do pesquisador com o mundo, visto que a pesquisa e a produção do conhecimento em educação são, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva.

Os delineamentos e o percurso metodológico da pesquisa constituem as subseções desse capítulo, nelas apresentaremos as escolhas metodológicas feitas pela pesquisadora no que concerne ao tipo de pesquisa, formas de trabalho em campo, instrumentos e procedimentos de geração de dados, local e participantes do estudo e o método de análise dos dados gerados.

3.1 Tipo de pesquisa

A classificação da pesquisa é uma decisão criteriosa e decisiva na realização do estudo, pois ela revela a razão de ser da investigação. Com base nos estudos de Lakatos e Marconi (2003), podemos classificar a pesquisa quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos. Conforme o exposto, o presente estudo está categorizado:

Quanto à natureza, denomina-se pesquisa aplicada, pois gera produtos/processos e apresenta finalidades imediatas. Com relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois o método descritivo explora os detalhes da pesquisa e a vivência do pesquisado ou pesquisador.

O estudo pode ser classificado ainda quanto aos objetivos e, nessa tipificação, é uma pesquisa descrita-exploratória, uma vez que registrar e descreve os fatos observados e proporcionará maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, viabilizando também, o aprimoramento de ideias. Por fim, quantos aos procedimentos, está no

campo da pesquisa-ação, concebida para a resolução de um problema, pesquisando e agindo concomitantemente.

Vale ressaltar ainda, que essa pesquisa teve base etnográfica. A vertente etnográfica se fez necessária em virtude do processo interacional presente na sala de aula e o envolvimento com aspectos do contexto de vida do educando e da comunidade escolar. Nas palavras de Bertoni–Ricardo (2008, p.38), a pesquisa etnográfica em sala de aula deve ser compreendida como “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise dos dados”. Nesse sentido, é imprescindível a abordagem etnográfica na pesquisa, uma vez que, o professor faz uso da observação participante e, portanto, interage com os alunos em sala de aula, podendo aplicar uma análise interpretativa das ações, dos comportamentos e da performance dos educandos apresentadas durante a aula.

3.2 Trabalho de campo

O estudo em destaque no que concerne aos procedimentos adotados corresponde a uma pesquisa de campo, cuja técnica foi a da pesquisa-ação, de cunho intervencionista.

A pesquisa de campo apresenta como objetivo a aquisição de informações e de conhecimentos sobre um problema, uma hipótese que se deseje comprovar ou ainda, utilizada para descobrir fenômenos ou suas relações (LAKATOS; MARCONI, 2003).

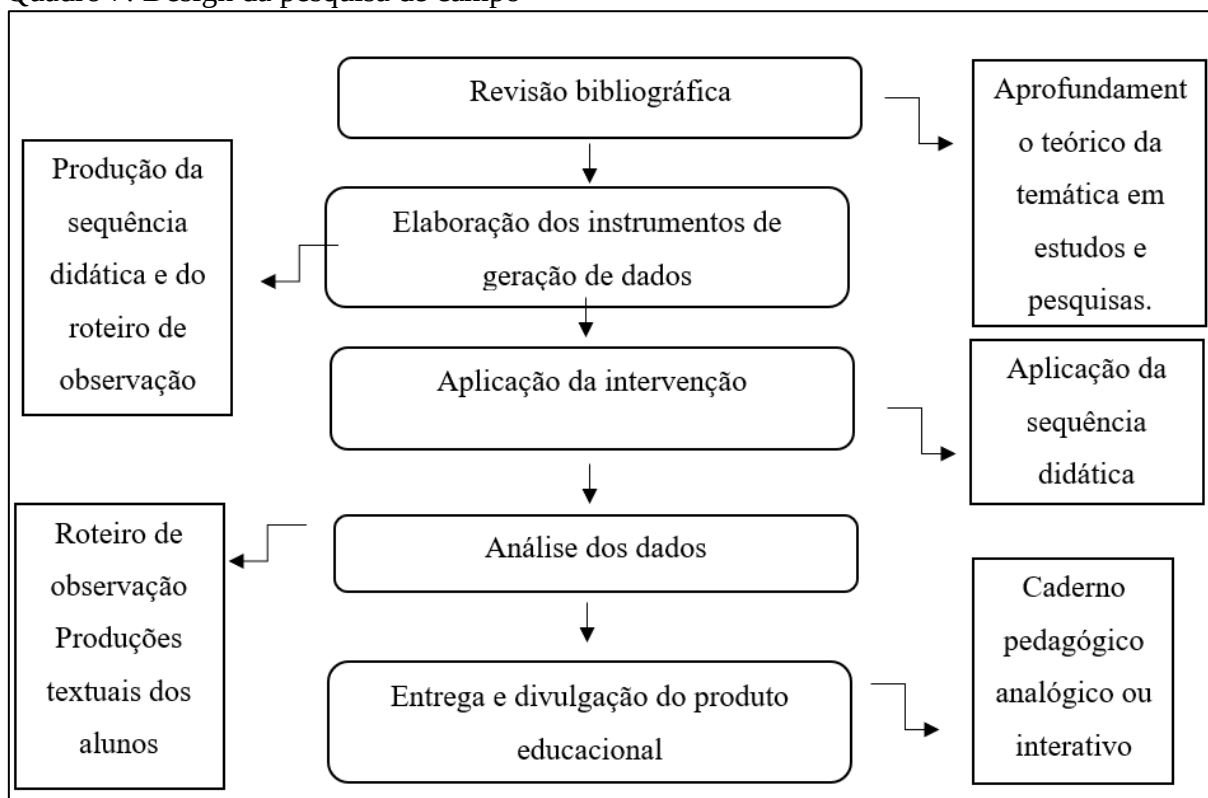
Ao atuar em campo, o pesquisador necessita ter definido claramente o seu objeto de investigação para que possa de fato encontrar as respostas que procura. Na pesquisa de campo, muitos procedimentos devem ser verificados a fim de que o objetivo do estudo seja alcançado. A opção por pesquisa-ação está fundamentada nas ideias de Ghedin e Franco (2011, p.212) ao asseverarem que:

Quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo caracterizador de tal abordagem.

E de fato, essa foi a motivação da pesquisadora, uma transformação da prática educativa, uma intervenção em busca de melhorias para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. Pesquisando e agindo, o ato investigativo torna-se ao mesmo tempo científico e reflexivo,

resultando em mudanças significativas no plano individual e coletivo. Nesse sentido, o trabalho em campo perpassou as etapas a seguir, consoante o Quadro 7.

Quadro 7: Design da pesquisa de campo



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

O esquema metodológico apresentado compreende um planejamento linear para o desenvolvimento da pesquisa. Cada uma das fases citadas demandou um conjunto de procedimentos e de ações que vislumbraram nos resultados do estudo. Nesse sentido, as formas de participação perpassaram diversos momentos e ações, sendo necessário a apresentação da proposta de pesquisa na escola e na turma público-alvo do estudo, por conseguinte, a realização de um diagnóstico inicial foi ponto nevrálgico para elaboração da proposta de intervenção, que posteriormente foi aplicada com os estudantes.

Por essa ótica, a pesquisadora esteve em contato direto com os sujeitos da pesquisa, procedendo a observação participante, usos de processos etnográficos, gerando e analisando os dados da pesquisa e construindo as interpretações que mobilizaram a construção do produto educacional.

3.3 Instrumentos / Procedimentos de geração de dados

Os instrumentos e os procedimentos utilizados nesse estudo para a geração de dados foram a observação participante e a sequência didática.

A observação participante consiste na participação do pesquisador incorporado ao grupo pesquisado, pois há uma relação de proximidade real (LAKATO; MARCONI, 2003). A escolha desse procedimento, nessa pesquisa, justifica-se por ser considerada uma das mais importantes fontes de geração de dados em pesquisa qualitativas na área educacional, em especial a observação direta, pois a atuação ativa do pesquisador no campo da pesquisa é uma técnica valiosa na captação de dados (VIANNA, 2003). Assim, por meio de uma observação semiestruturada, utilizando instrumentos como roteiro de observação, o observador descreveu e refletiu sobre o fenômeno observado, construindo suas inferências e suas conclusões.

A sequência didática, como instrumento metodológico, constituiu-se fundamental no processo de geração de dados relativos à proficiência e ao engajamento dos sujeitos da pesquisa com a prática de linguagem escrita. Araújo (2013, p. 322-323) define que “sequência didática, (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Desse modo, para o trabalho com os gêneros discursivos/textuais e o ensino da produção textual, a sequência didática envolveu um processo didático que permitiu a pesquisadora fazer o diagnóstico inicial da turma, aplicar uma intervenção e fazer um diagnóstico final. Esse instrumento viabilizou a geração de dados diversos que, posteriormente, foram analisados sistematicamente.

3.3.1 Observação participante

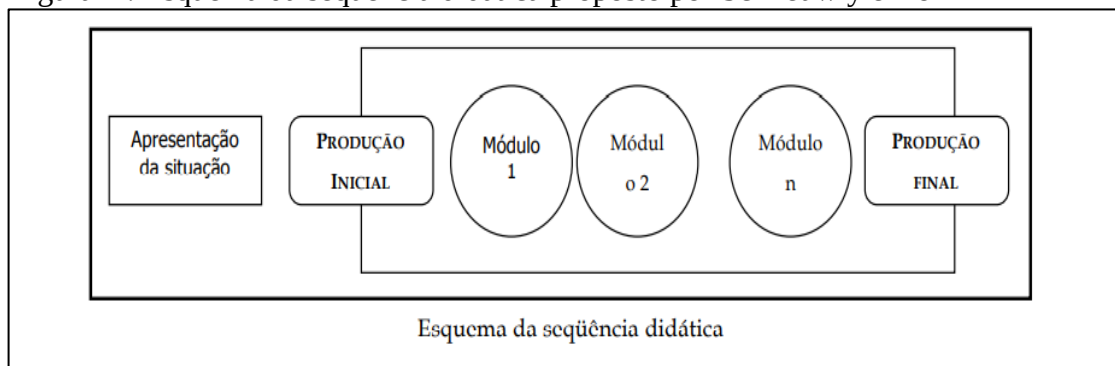
Com base no objeto de pesquisa, adotou-se um roteiro para observação participante no desenvolvimento do presente estudo. Um protótipo desse instrumento, que subsidiou a geração e a análise dos dados, encontra-se estruturado no apêndice E.

3.3.2 Sequência didática

A proposta de sequência didática desenvolvida para essa pesquisa, fundamentou-se em Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, o referido procedimento pode ser definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 96). Compreender como elaborar uma sequência didática perpassou a aplicação do esquema estrutural definido pelos estudiosos supracitados, consoante a Figura 1.

Figura 1 : Esquema da sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004).

Ciente das características de cada elemento do esquema apresentado, desenvolveu-se uma proposta de sequência didática para o presente estudo, aplicada com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado da Paraíba. Destarte, para legitimar o procedimento, *a priori*, foram planejadas apenas apresentação da situação e a produção inicial, visto que, de acordo com os autores “os módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.102). Desse modo, não há como elaborar os módulos sem antes efetivar o diagnóstico da turma.

Convém destacar também, que sendo a gamificação objeto de estudo, o pesquisador elaborou uma sequência didática como experiência de aprendizagem gamificada. Nesse sentido, a fim de assegurar qualidade no processo de gamificação, sentiu-se a necessidade de elaborar e aplicar, inicialmente, um questionário para diagnosticar o perfil dos educandos da turma no que concerne à experiência com jogos, o perfil de jogadores e os elementos dos games que geravam engajamento para os alunos (Apêndice F). Partindo desse pressuposto, foi possível definir o roteiro para o designer da gamificação e elaborar o protótipo gamificado, agregando-o com as etapas da sequência didática (Apêndice G).

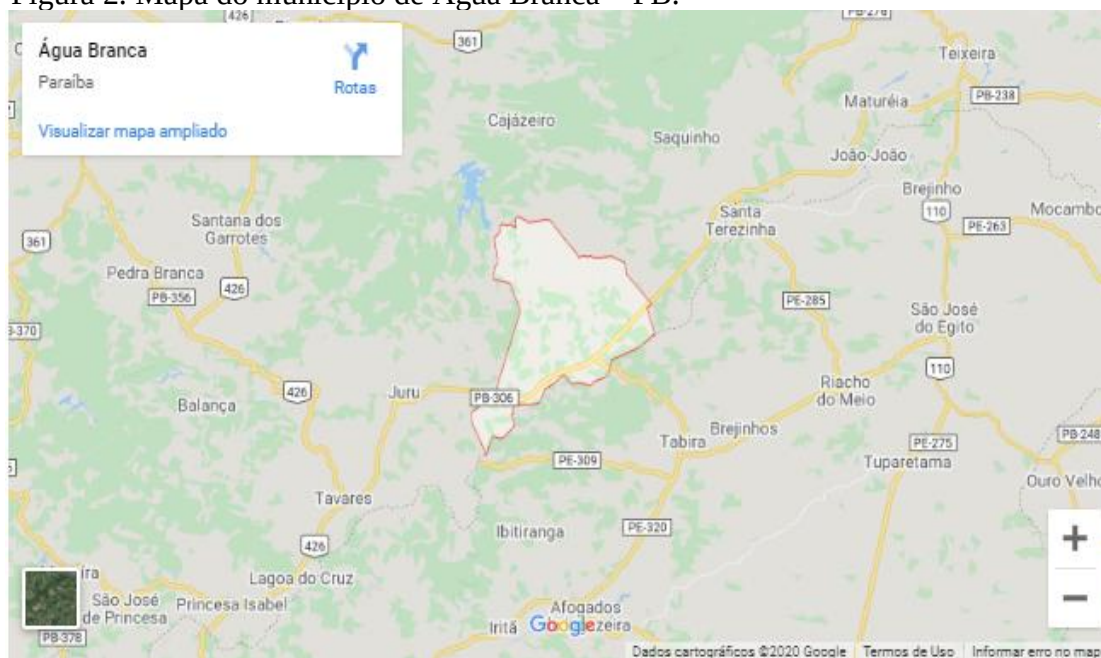
O desenvolvimento dos apêndices F e G foram inspirados em Alves (2015) e Eugênio (2020). Os autores contribuíram para a definição de categorias e de variáveis, dando suporte teórico-metodológico.

Nesse cenário de levantamento de informações prévias, tornou-se fundamental executar um diagnóstico preciso e que traduzisse fielmente a realidade, visando a realização de escolhas eficientes para a execução da sequência didática e do processo de gamificação.

3.4 Local de pesquisa

O campo de pesquisa para geração de dados foi uma escola pública integrante do sistema de ensino do município de Água Branca, Paraíba. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Água Branca é um município brasileiro, localizado no estado da Paraíba, possui uma área territorial de 236, 068 Km² e uma população estimada, no ano de 2019, em 10.234 habitantes. O gentílico do município é aguabranquense. Água Branca tem como data de fundação 24 de setembro de 1959.

Figura 2: Mapa do município de Água Branca – PB.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/> (2021).

Conforme dados do Censo escolar do ano de 2020, o sistema de ensino municipal é composto por 21 unidades escolares, das quais dezoito estão localizadas na zona rural do município e três na zona urbana. As instituições de ensino oferecem educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e/ou ensino fundamental anos finais. Há ainda a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Na avaliação de qualidade da educação brasileira mensurada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), mediante os instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a educação municipal apresenta o seguinte resultado:

Tabela 5 : Resultado Ideb – Anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Meta projetada	Ideb observado
2005	-	3.6
2007	3.7	3.6
2009	4.0	4.1
2011	4.4	4.5
2013	4.7	4.6
2015	5.0	6.0
2017	5.3	6.1
2019	5.5	6.1
2021		6,3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Tabela 6 : Resultado Ideb – Anos finais do Ensino Fundamental

Ano	Meta projetada	Ideb observado
2005	-	-
2007	-	2.0
2009	3.0	4.0
2011	3.2	4.1
2013	3.6	3.9
2015	3.9	4.7
2017	4.2	5.1
2019	4.4	5.8
2021		5,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Conforme exposto nas tabelas 5 e 6, a educação de Água Branca vem, historicamente, crescendo nas duas etapas do ensino fundamental, quando considerado o principal indicador de qualidade da educação básica, o Ideb. As metas projetadas para o município estão sendo superadas, além disso, já ultrapassa a média 6.0, resultado projetado para o país nos anos iniciais e está bem próximo de conquistar a meta projetada nacionalmente para os anos finais.

Esse crescimento expressivo, mesmo no período pandêmico, deve-se a um intenso trabalho da equipe gestora, pedagógica e docente para desenvolver ações múltiplas de fortalecimento da aprendizagem, monitoramento do rendimento escolar, busca ativa, formação continuada, recuperação das aprendizagens, redução da distorção idade-série, mesmo no período do ensino remoto. Ações pontuais e contínuas integram o planejamento estratégico, tático e operacional, visando ampliar as potencialidades educacionais do município, bem como superar ou minimizar as dificuldades apresentadas.

O plano estratégico municipal “#Juntos, mas de um jeito novo” elaborado, aprovado e amplamente divulgado, mediante processo democrático, foi desenvolvido na rede municipal de ensino durante o período da pandemia, norteador todas as ações administrativas e pedagógicas. Nele, foram estabelecidas as diretrizes para o planejamento docente, realização das aulas síncronas e assíncronas, distribuição de material impresso, busca ativa, avaliação, monitoramento dos estudantes e da aprendizagem, conselho de classe, entre outras atividades. Integradas todas as ações, as metas foram alcançadas.

A instituição de ensino, *lôcus* da pesquisa, está situada na zona urbana, atende a um público de aproximadamente 700 alunos no ano letivo de 2022 e oferta o ensino fundamental anos finais e também a modalidade de educação de jovens e adultos – ciclo III e IV. De acordo com o projeto político pedagógico da instituição, a missão da unidade escolar é garantir a todos os estudantes aprendizagem de excelência e a elevação de indicadores educacionais, visando ser a principal referência da educação pública na região e está entre os sistemas educacionais que mais avançam na aprendizagem e, para isso, centra suas ações a partir dos seguintes valores: foco na aprendizagem, na equidade, na gestão de resultados, na ética, na transparência, na inovação, na colaboração e na empatia (ÁGUA BRANCA, 2021).

No principal indicador da aferição da qualidade das escolas públicas brasileira, o Ideb, a referida unidade escolar tinha como meta projetada para o ano de 2021, a média 4,4, porém o Ideb observado foi de 6,0 (INEP, 2022).

É importante frisar ainda, que a instituição de ensino desenvolve e participa de outras ações relativas ao desenvolvimento do ensino de aprendizagem: Programa Municipal de correção de fluxo – Projeto Superação; Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, inclusive já obteve premiações com medalhas de prata, bronze e menção honrosa; Olimpíada de Língua Portuguesa; Olimpíada Nacional de Ciências; Olimpíada Brasileira de Cartografia – OBRAC; Olimpíada Nacional de História do Brasil – ONHB. Em

2017, conquistou participação na Conferência Nacional Infanto-juvenil para o Meio Ambiente – CNIJMA com o projeto H₂O: eu, você, todos pela água.

A ação pedagógica docente é norteadada pelo Currículo Municipal, constituído a partir da Base Nacional Comum Curricular, para todos as áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares e os profissionais participam de formações para aprimoramento da prática educativa virtuais e/ou presencias, continuamente.

Além disso, a instituição é uma Unidade Executora Própria (UEX), razão pela qual recebe recursos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e possui adesão a todos os programas disponibilizados pelo Ministério da Educação para a unidade. Possui também, um Sistema de gerenciamento escolar próprio para celeridade dos procedimentos administrativos da instituição.

3.5 Participantes da pesquisa

A seleção dos sujeitos deu-se por conveniência, a critério do pesquisador. Uma vez que o docente está vinculado a turma na qual a pesquisa foi desenvolvida. Nesse sentido, os participantes desse estudo foram alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Água Branca, Paraíba, matriculados na turma do 6º A, turno matutino, constituída por 28 estudantes.

Os critérios de inclusão dos participantes delineados para o presente estudo pressupõem as seguintes características: alunos de ambos os sexos matriculados no 6º ano do ensino fundamental na qual a pesquisadora ministra aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, podendo ser residentes da zona rural ou da zona urbana. Convém destacar ainda, que os participantes foram estudantes regularmente matriculados no turno matutino, com idade entre 10 e 12 anos, sendo também incluídos alunos que estivessem com distorção idade-série matriculado na turma, porém esse público não foi observado.

Os estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa assinaram o termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE e foram devidamente esclarecidos de seus direitos. Tendo em vista os objetivos projetados para o estudo, adotou-se como elementos de não participação do sujeito na pesquisa pretendida: alunos que desejaram retirar sua participação na pesquisa; participantes que feriram os princípios éticos e/ou não participaram com seriedade e aqueles que estiveram em situação de evasão escolar. Frente ao exposto, vinte e oito educandos

integraram o público-alvo desse estudo, visto que, manifestaram o interesse e formalizaram a participação através da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

3.6 Análise dos dados

A análise de conteúdo foi o método utilizado para proceder a interpretação dos dados da pesquisa. A escolha foi determinada com base nos objetivos delineados para o estudo, pois a análise dos dados em pesquisa qualitativa tem como foco uma interpretação do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado.

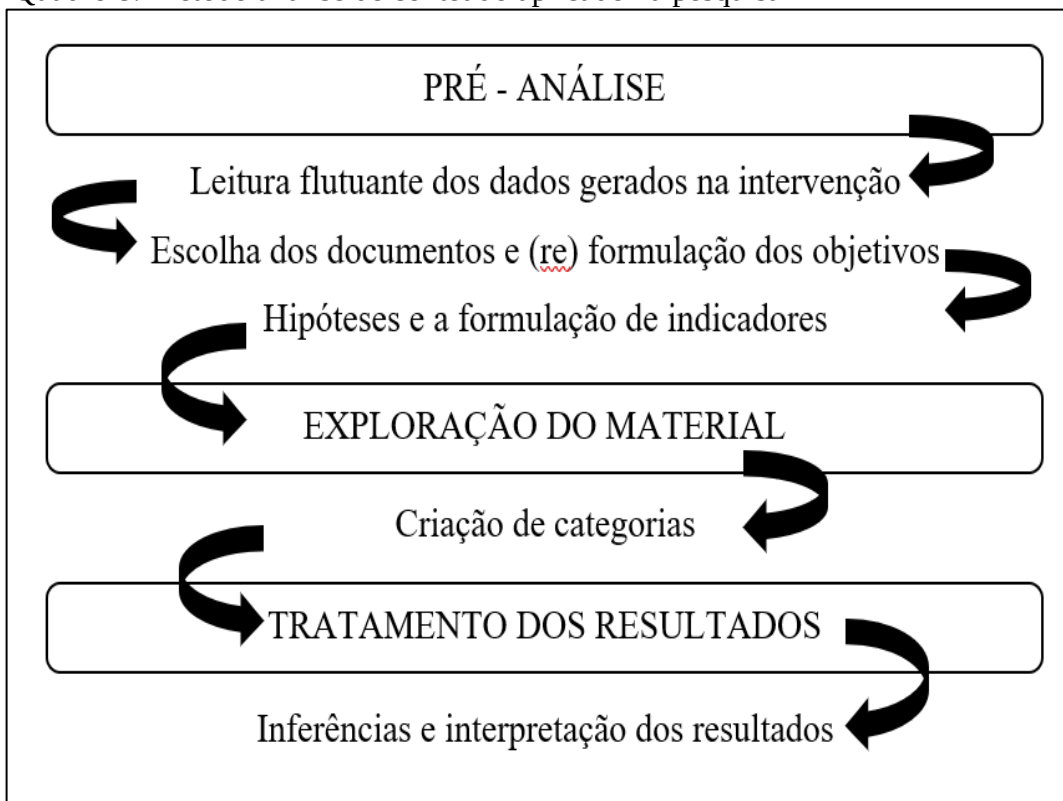
O processo de análise é peculiar e requer uma capacidade de exploração de todos o material gerados no campo da pesquisa, pois o tratamento adequado implicará em resultados significativos. A operacionalização da análise esteve embasada nos procedimentos formalizados em Bardin (2011) e perpassou as fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

Silva e Fossá (2015, p.4) ao sistematizar o desenvolvimento do método da análise de conteúdo, explicita:

Sintetizando, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases: 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

É notório, portanto, que as atividades em que se organizam a análise dos dados pretende ser o mais fidedigna possível da realidade, por isso a formalização e a sistematização de cada uma das etapas são necessárias e as inferências e as interpretações devem ter respaldo na cientificidade. Tendo como referência Bardin (2011), a pesquisa que desenvolvida adotou o seguinte esquema analítico apresentado no quadro 8.

Quadro 8: Método análise de conteúdo aplicado na pesquisa



Fonte: Adaptado, Bardin, 2011.

A partir da aplicação do método, percebe-se como a análise vai sendo aprofundada e permite conhecer a realidade estudada com maior clareza e legitimidade. Essas características elucidam o grande potencial desse método no desenvolvimento de estudos qualitativos, principalmente, educacionais, tendo em vista que pode sistematizar contribuições relevantes para a área da educação e refletir com propriedade as peculiaridades do contexto escolar.

3.7 Proposta de intervenção gamificada

Nesta seção, apresenta-se um relato detalhado da proposta de intervenção desenvolvida no âmbito desta pesquisa que tem como objeto de estudo a gamificação aplicada ao ensino da Língua Portuguesa com foco no gênero discursivo/textual fotorreportagem. O protótipo dessa experiência de ensino e aprendizagem gamificada foi aplicada no 6º ano do ensino fundamental.

3.7.1 Etapas da proposta de intervenção

A proposta de intervenção gamificada foi estruturada em diversas etapas que se constituíram a partir de uma revisão bibliográfica sobre metodologias ativas, a gamificação, a escrita e o gênero discursivo/textual fotorreportagem. Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, a pesquisadora elaborou um protótipo de uma sequência didática, considerando o esquema proposto por Schneuwly e Dolz (2004). A sequência didática foi gamificada mediante a escolha de elementos da dinâmica, da estética e da mecânica dos jogos.

3.7.2 Protótipo da sequência didática

O protótipo da sequência didática foi elaborado a partir da definição das competências e dos objetivos de aprendizagem normatizados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, estabelecimento da carga horária e a adoção do método proposto por Schneuwly e Dolz (2004). A sequência didática proposta objetivou a leitura, o estudo e a produção textual do gênero discursivo/textual fotorreportagem por meio de experiências de aprendizagem gamificadas e perpassou as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Cada uma das etapas está apresentada, de forma detalhada, nas subseções a seguir.

3.7.3 Definição das competências gerais, específicas, dos objetivos de aprendizagem e dos objetos de conhecimento

Os objetivos de aprendizagem definidos para a proposta de intervenção estiveram amparados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), perpassando as práticas de linguagem da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, sendo a escrita foco principal das atividades propostas.

As competências gerais estabelecidas foram: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 7. Argumentação.

Na seara das competências específicas, destacaram-se a da área de linguagens e também as do componente curricular de Língua Portuguesa:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - ÁREA DE LINGUAGENS

Linguagens 2 Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar

aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Linguagens 6 Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2017).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Língua Portuguesa 1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Língua Portuguesa 3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Língua Portuguesa 10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017).

Na seleção dos objetivos de aprendizagem, as habilidades e os objetos de conhecimento definidos para a sequência didática estão apresentados na sequência:

HABILIDADES – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

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

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e

avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (BNCC, 2017).

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
 - Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
 - Textualização
- Revisão/edição de texto informativo e opinativo (BNCC, 2017).

É importante frisar, que as competências gerais, competências específicas da área de linguagens, do componente curricular de Língua Portuguesa, as habilidades / objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimentos foram diretrizes basilares para o planejamento da sequência didática gamificada, uma vez que, o foco nos objetivos deve ser primordial para o processo de ensino e de aprendizagem.

3.7.4 Carga horária da sequência didática

A sequência didática foi estruturada em 14 horas/aula, sendo assim distribuídas:

Quadro 9: Carga horária da sequência didática.

Etapas da sequência didática	Carga horária
Apresentação da situação	2 horas/aula
Produção inicial	3 horas/aula
Módulo 1	2 horas/ aula
Módulo 2	2 horas / aula
Módulo 3	2 horas / aula
Produção final	3 horas / aula

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

A atividades e os procedimentos metodológicos estabelecidos para cada uma das etapas apresentadas no quadro 9 estão descritos na próxima subseção.

3.7.5 Desenvolvimento da sequência didática

O desenvolvimento da sequência didática foi organizado de modo que as propostas de atividades, a carga horária, os procedimentos metodológicos, bem como os recursos utilizados em cada uma das etapas ficassem estabelecidos. Desse modo, o Quadro 10 ilustra a primeira etapa do processo, denominada apresentação da situação.

Quadro 10: Apresentação da situação

Atividades	Atividade 1: Explicar o que é mestrado, pesquisa e pesquisador; Atividade 2: Apresentar a pesquisa “Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”. Atividade 3: Apresentar os termos TALE (Apêndice A) E TCLE (Apêndice B), realizando a leitura dos documentos, fazendo esclarecimento, abrindo espaço para dúvidas, questionamentos; Atividade 4: Coletar os documentos assinados pelos alunos que desejam participar da pesquisa e orientar o encaminhamento do TCLE (Apêndice B) para os pais ou responsáveis; Atividade 5: Solicitar que os educandos respondam o questionário “Roteiro para o design da experiência de aprendizagem gamificada” por meio do <i>Google Forms</i> ;
Metodologias	Conversação; Exibição de slides; Apreciação de documentos; Leitura de documentos; Explanação oral; Assinatura de documentos; Orientações gerais; Resolução de questionário no <i>google forms</i> ;
Recursos	Datashow; caixa de som; notebook; material impresso; celulares; internet.
Carga horária	2 horas/aula (1ª e 2ª aula)

Fonte: pesquisa direta, 2023.

Conforme o exposto, a etapa apresentada correspondeu a uma introdução da pesquisa com os educandos, visando, inicialmente, tornar público os objetivos do estudo, formalizando a participação do público-alvo e levantar dados prévios, mediante a aplicação de questionário diagnóstico, sobre a experiência dos estudantes com jogos na vida cotidiana e na rotina escolar. Posteriormente, os dados coletados no questionário subsidiaram a definição dos elementos para gamificar a sequência didática.

Dando prosseguimento, a segunda etapa proposta para a intervenção foi dedicada a produção inicial dos educandos. Nesse contexto, devido as múltiplas habilidades requeridas para a produção textual, essa etapa envolveu uma diversidade de atividades, conforme exposto no Quadro 11.

Quadro 11: Produção inicial

	Atividade 1: Instigar a curiosidade dos alunos sobre o gênero fotorreportagem por meio da apreciação de um mural de exemplares do gênero em foco, promovendo um <i>tour</i> pela sala de aula; Atividade 2: Realizar uma atividade no <i>google forms</i> para ativar e verificar o conhecimento que eles já têm sobre o assunto. Algumas sugestões de abordagem: • Qual texto mais chamou sua atenção? Por quê?
--	---

Atividades	• Qual o gênero discursivo /textual dos textos que você leu? • Onde esse tipo de texto é publicado? • Qual a linguagem utilizada nos textos? • Qual a temática apresentada? Você considera esse tema relevante? • Como os textos estão organizados? • Como se chama o profissional que produz esse gênero discursivo /textual? • Quem costuma ler textos do gênero discursivo /textual expostos no mural? Atividade 3: Promover uma roda de conversa sobre os questionamentos respondidos; Atividade 4: Promover uma mostra de fotorreportagens. Solicitar aos alunos que produzam uma fotorreportagem. Algumas orientações: • Tema: rotina escolar; • Retirar a foto na escola; • Planejar e produzir o texto; • Imprimir a foto em casa e revisar o texto em casa; • Um exemplar para exposição na mostra de fotorreportagens; • Promover amostra de fotorreportagens dos educandos;
Metodologias	Orientações orais; uso de celulares; escaneamento de <i>QR codes</i> ; leitura de textos das missões; resolução de exercícios no <i>google forms</i> ; roda de conversa; explicações orais; apresentação da missão a gestora e coordenadora da escola; uso de credencial; sessão de fotos; planejamento de texto; produção de texto; impressão de fotos; realização de mostra de fotorreportagens na escola.
Recursos	Credenciais de fotorrepórter; bloco de anotações; celulares; internet; impressora; fita;
Carga horária	3 horas/aula (3ª, 4ª e 5ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Depreende-se, portanto, que o desenvolvimento da etapa da produção textual inicial precede a leitura de fotorreportagens, a análise de textos diversificados do gênero discursivo/textual em foco e exercícios de oralidade. O conjunto dessas atividades culminaram no exercício de escrita envolvendo o gênero fotorreportagem. A produção textual inicial foi termômetro para aferir a proficiência dos educandos na escrita, prática de linguagem analisada como objeto de estudo dessa pesquisa. De acordo com *Schneuwly e Dolz* (2004), somente após essa etapa, é viável proceder a elaboração dos módulos, quando se deseja de fato um experiência eficaz. Portanto, vale ressaltar, que as etapas que seguem foram consolidadas após o desenvolvimento das etapas anteriores. Razão pela qual, o primeiro módulo da sequência foi destinado a compreensão do universo do fotojornalismo em nível macro e os módulos posteriores declinaram para um estudo aprofundado do gênero discursivo/textual fotorreportagem.

As atividades planejadas para o primeiro módulo da sequência didática podem ser observadas no Quadro 12.

Quadro 12: Módulo 1

Atividades	Atividade 1: Proporcionar a leitura de textos diversos em sites selecionados para que o educando compreenda o universo da fotojornalismo. Solicitar registro de informações relevantes no bloco de anotações; Tópicos para discussão: • O que é a fotojornalismo? • Importância do fotojornalismo • Gêneros do fotojornalismo • Como ler fotojornalismo ? • A profissão fotojornalista / fotorrepórter Atividade 2: Promover uma mesa-redonda para discutir os tópicos apresentados na atividade 1;
Metodologias	Conversação; Escaneamento de <i>Qr code</i> ; leitura de texto para compreensão da missão; navegação em sites; leitura de textos informativos selecionados; registro de informações em bloco de anotações; realização de mesa-redonda;
Recursos	celulares; bloco de anotações; internet;
Carga horária	2 horas /aula (6ª e 7ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023

Ao aplicar o primeiro módulo, esperava-se que os educandos se apropriassem de características que envolvem a esfera do fotojornalismo e respectivos gêneros discursivos/textuais. Destarte, a construção do segundo módulo viabilizou o aprofundamento do gênero em foco nesta pesquisa: a fotorreportagem.

Quadro 13: Módulo 2

Atividades	Atividade 1: Realizar atividade de leitura de fotorreportagem selecionada. Promover uma postura dialógica e crítica em relação à leitura, por meio de troca de impressões entre os pares para que haja um confronto de interpretações e opiniões. Atividade 2: Promover um espaço para que os alunos possam aprofundar a discussão. Questionando-os: • Há marcas temporais? • É possível identificar o espaço onde ocorre a cena? • Há alguma pessoa retratada? Descreva-a. Em sua opinião, por que essa pessoa foi retratada? Qual a relação dela com o tema? • O fotojornalista constrói sua narrativa usando estratégias para chamar a atenção do seu leitor? Quais elementos da imagem indicam esse olhar? Vocês conseguem apontar algum recurso utilizado pelo fotojornalista como: o que está em primeiro plano e o que está em segundo? • Em sua opinião, o que ele quer revelar a respeito do tema? Atividade 3: Construir um mapa mental sobre as características do gênero textual fotorreportagem, utilizando post it;
Metodologias	Conversação; Escaneamento de <i>QR code</i> ; leitura de texto para compreensão da missão; apreciação de fotorreportagem; questionamentos orais; montagem de mapa mental; socialização;
Recursos	celulares, bloco de anotações, material xerocopiado.
Carga horária	2 horas /aula (8ª e 9ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Com o aprofundamento dos estudos com relação ao gênero discursivo/textual fotorreportagem, o terceiro módulo objetivou que o estudante fosse capaz de verificar a popularidade do gênero em evidência, bem como perceber semelhanças e diferenças entre os

gêneros reportagem e fotorreportagem. Para alcançar esse propósito, o Quadro 14 apresenta as atividades propostas para o terceiro módulo da sequência didática.

Quadro 14: Módulo 3.

Atividades	Atividade 1: Solicitar aos educandos que realizem uma entrevista com duas pessoas e registrem no bloco de anotações as respostas as seguintes perguntas: 1.Voce conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem? 2.Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade? 3.Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem? Atividade 2: Propor a realização de uma pesquisa na internet sobre semelhanças e diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem e fazer os registros no bloco de anotações.
Metodologias	Conversação; escaneamento de <i>Qr code</i> , leitura de texto para compreensão da missão; realização de entrevista; pesquisa na internet; anotações no bloco de anotações; socialização.
Recursos	celulares, bloco de anotações, material xerocopiado.
Carga horária	2 horas /aula (10ª e 11ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Concluídos os módulos, foi proposta de finalização da sequência didática a produção final envolvendo o gênero em estudo conforme o Quadro 15.

Quadro 15: Produção final

Atividades	Atividade 1: Orientar os educandos para a produção de uma fotorreportagem, desenvolvendo as etapas da produção textual. • Planejamento da fotorreportagem; • Produção da fotorreportagem; • Revisão da fotorreportagem; • Edição da fotorreportagem; Importante! A temática para a elaboração das fotorreportagens será escolhida mediante uma listagem de temas sugeridos pelos envolvidos e votação realizada para esse fim. Atividade 2: Com a versão final, revisada e editada, sociabilizar as produções com a turma. Para a dinâmica, os educandos devem apresentar as condições e as intenções de produção. Ao final de cada apresentação, é interessante abrir espaço para que os demais colegas compartilhem suas apreciações e impressões sobre as fotorreportagens. As fotorreportagens serão publicadas na rede social da instituição de ensino (se possível).
Metodologias	Conversação; Escaneamento de <i>Qr code</i> ; leitura de texto para compreensão da missão; orientações para o planejamento da produção de fotorreportagens; realização de produção textual; realização da edição e revisão do texto produzido; socialização das produções; publicação das fotorreportagens na rede social da escola (se houver possibilidade).
Recursos	celulares; internet; bloco de anotações.
Carga horária	2 horas /aula (12ª, 13ª e 14ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

A produção final, última etapa do esquema de sequência didática adotado nessa pesquisa, encerra um ciclo de ensino e aprendizagem e também finaliza a apresentação do protótipo delineado como proposta de intervenção para esse estudo.

Na próxima subseção, foi detalhado todo o processo de gamificação que estruturou a aplicação da proposta de intervenção, destacando os elementos games pertencentes à dinâmica, à estética e à mecânica dos jogos que foram escolhidos para gamificar o processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa, em particular, no que concerne a produção textual de fotorreportagens. Portanto, o relato do design da gamificação instituído para engajar e motivar os educandos que vivenciaram a aplicação do protótipo pode ser apreciado no tópico que segue.

3.7.6 Design da experiência de aprendizagem gamificada

A elaboração de uma experiência de aprendizagem gamificada requer, inicialmente, definição do perfil jogador do público-alvo da intervenção. Mediante o conhecimento dessas informações devem ser estabelecidos os elementos da gamificação: dinâmica, estética e mecânica (APÊNDICE G – ROTEIRO PARA O DESIGN DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA).

Com o objetivo de coletar dados que pudessem subsidiar a definição dos elementos da experiência de aprendizagem gamificada, um questionário diagnóstico foi elaborado e aplicado com os alunos da turma do 6º ano do ensino fundamental. Todos os questionamentos do formulário investigaram as experiências, as concepções e as preferências dos estudantes com relação ao uso de jogos. Com base nos resultados, estabeleceu-se os principais elementos da gamificação que estruturaram a sequência didática proposta para a intervenção. Desse modo, procedeu-se a escolha da dinâmica, da estética e da mecânica que integrariam o design da experiência de aprendizagem gamificada com foco no gênero discursivo/textual fotorreportagem.

O questionário diagnóstico foi constituído de oito indagações que constam no APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO desse trabalho. Após a aplicação e a tabulação dos dados coletados, pode-se definir o perfil game do público-alvo, articular uma *storytelling*, definir as missões e estabelecer um sistema de recompensas e, assim, construir o design para a experiência de aprendizagem gamificada.

3.7.7 Perfil gamer do público-alvo

Com o intuito de conhecer o perfil game dos educandos, público-alvo do estudo, aplicou-se um questionário elaborado na plataforma *Google forms*³. O referido questionário foi respondido por vinte e cinco estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental que estavam presentes em sala de aula na apresentação da pesquisa realizada pela professora pesquisadora e após a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO). Os dados coletados com o questionário supracitado estão expostos a seguir.

A priori, os educandos foram indagados sobre o gosto pelos jogos. Nesse sentido, vinte e cinco estudantes responderam à pergunta “você gosta de jogos?” e o resultado obtido está apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Interesse dos educandos por jogos



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

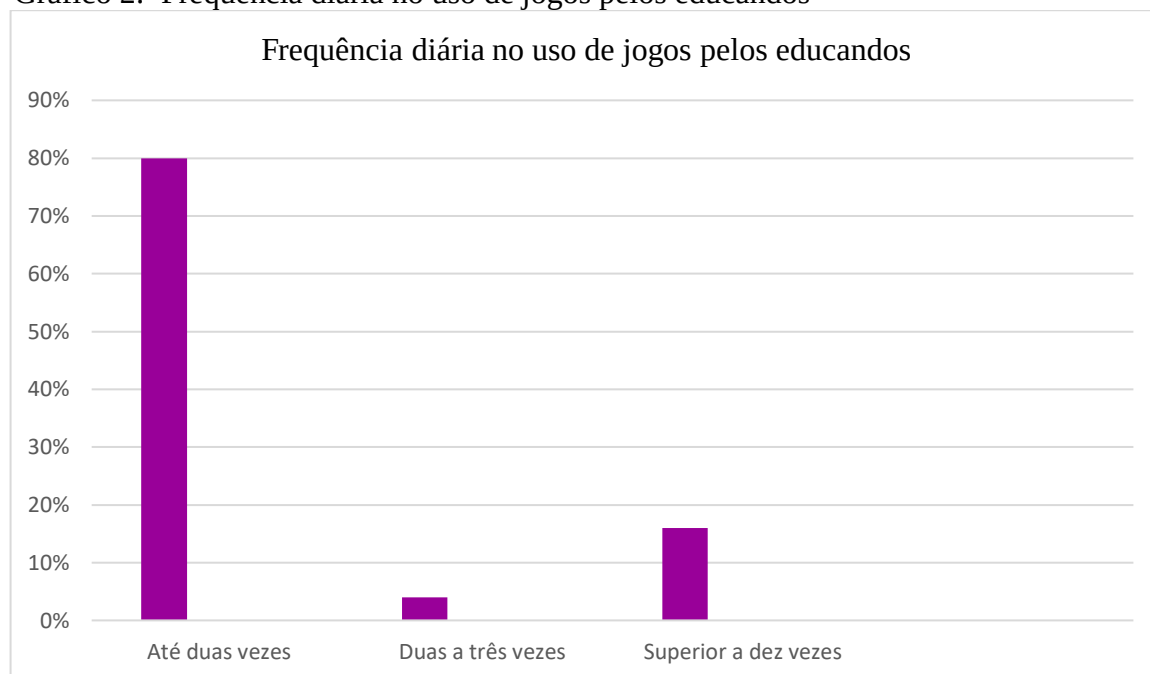
É observável o interesse dos educandos por jogos, tendo em vista que 96% (24 estudantes) responderam sim ao questionamento e apenas 4% (1 estudante) informou que tem interesse mediano por jogos. Dessa indagação, corrobora-se com o expresso por Alves (2015) ao afirmar que os jogos exercem grande fascínio e engajamento sobre os seres humanos. Ao observar as idades dos educandos, vê-se, portanto, que eles estão inseridos em um processo de

³ Link do questionário diagnóstico na plataforma *Google Forms*: <https://forms.gle/rrKnpcybBaqADSWU6>.

expansão tecnológica, em que há um crescimento expressivo de games em diversos setores. Nesse sentido, os jogos estão fortemente presentes no cotidiano deles.

No segundo questionamento, os estudantes foram convidados a refletirem sobre a frequência diária no uso de jogos. Diante das respostas, construiu-se o Gráfico 2.

Gráfico 2: Frequência diária no uso de jogos pelos educandos



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Esse questionamento não envolvia opções de múltipla escolha, sendo assim, por ser pergunta aberta, ocorreu uma variação de respostas, razão pela qual o gráfico apresentado necessita de algumas inferências para compreensão. A partir da apreciação do gráfico 2, constatamos que alguns educandos responderam informando a frequência que jogam ao dia. Nesse sentido, todos os respondentes jogam pelo menos uma vez, porém a frequência de jogadas apresenta uma variação, pois 80% dos estudantes (20 educandos) jogam entre 1 e 2 vezes ao dia; um percentual de 4% (1 estudante) entre duas e três vezes e um total de 4 educandos, o que corresponde a 16% dos respondentes da pesquisa, informaram jogar mais de dez vezes ao dia. De fato, verificou-se que os educandos demonstraram que jogam todos os dias, porém com frequência variável.

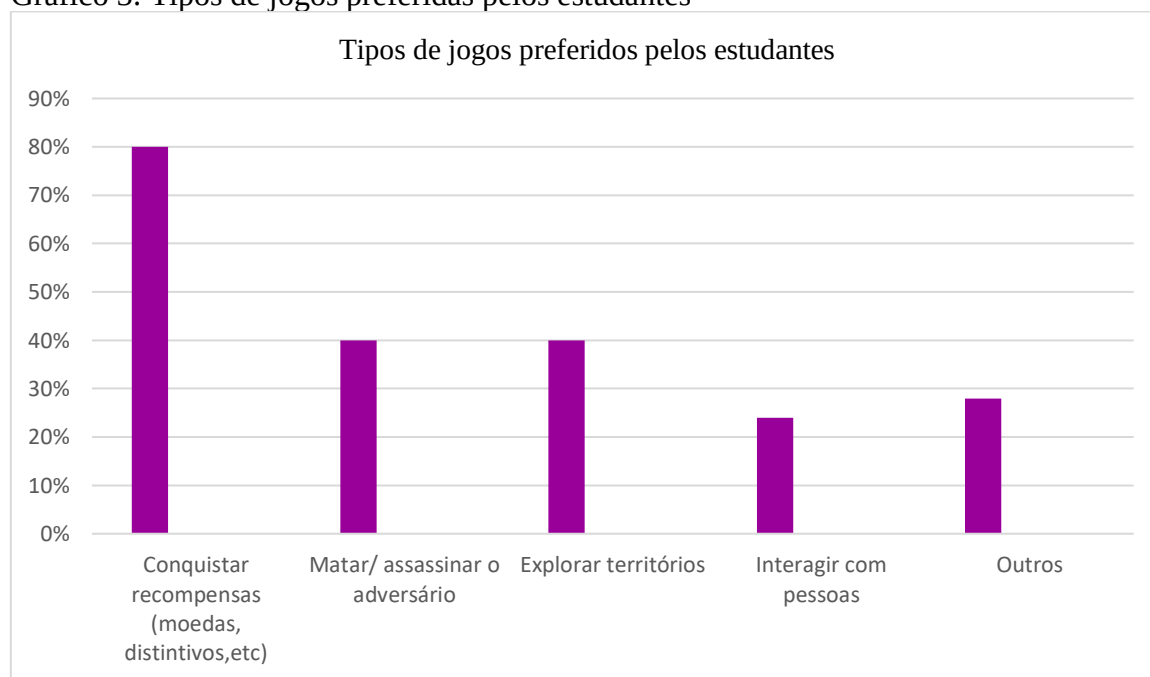
Na terceira pergunta, também não havia opções de múltipla escolha, desse modo, os educandos foram inqueridos sobre quais jogos eles já praticaram frente às suas experiências como jogadores. Os resultados, indicaram que os estudantes citaram uma diversidade de games, entre eles: *furbol*, *roblox*, *minecraft*, *fifa*, *gta*, *subway surf*, *freefire*, *jurassic world*, *uno*, *dominó*,

dama, baralho, xadrez, dama, fubica, toca boca, *pokémon*, *Brawl star*, zumbis vs planta, entre outros. Na relação de jogos citados pelos educandos, observamos que eles estão inseridos no mesmo universo game, pois a maioria joga os mesmos jogos.

Quando indagados sobre a preferência por jogos analógicos ou digitais (pergunta 4, pergunta aberta), 60% dos respondentes (15 estudantes) afirmaram jogos digitais, 32% (8 educandos) indicaram os jogos analógicos e 8% (2 estudantes) manifestaram preferência pelos dois formatos.

Na sequência do questionário diagnóstico, os tipos de jogos preferidos pelos estudantes (pergunta 5) foram requeridos, nesse sentido, eles poderiam assinalar mais de uma opção. Mediante as respostas, construiu-se o Gráfico 3.

Gráfico 3: Tipos de jogos preferidos pelos estudantes



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Da leitura do gráfico 3, pode-se concluir que o sistema de recompensas ganhou destaque, sendo citado por 80% dos educandos. Depreende-se, nesse sentido que os educandos do 6º ano, público-alvo da pesquisa, gostavam de jogos que os levassem a conquistar recompensas, sejam moedas, pontos, distintivos, entre outros. Esse conhecimento foi fundamental para a elaboração da experiência de aprendizagem gamificada, uma vez que, tendo ciência dos interesses e preferências dos educandos foi possível produzir uma sequência didática que impulsionasse o engajamento.

Os educandos também foram questionados sobre o quanto se consideram competitivos (pergunta 6), eles responderam de modo pessoal e após análise do pesquisador às respostas construídas, constituiu-se os seguintes dados: 64%, ou seja, 16 estudantes se reconhecem competitivos, 20% (5 estudantes) não apresentam essa característica, 12% (3 educandos) revelaram que às vezes e apenas 4% (1 estudante) afirmou ser pouco competitivo.

No questionamento de número 7, os educandos expressaram como reagem quando são derrotados em um jogo. Por ser uma pergunta de caráter subjetivo, houve uma variação de respostas, sendo assim, o pesquisador ao analisar as reações mencionadas pelos estudantes, detectou que 60% deles, isto é, 15 estudantes apontaram sentimentos negativos como: tristeza, raiva, estresse, irritação e constrangimento e 10 educandos, o correspondente a 40% dos respondentes, por sua vez, disseram que ficam normal, tranquilos, exercitam a paciência ou ficam persistentes, pois querem jogar mais

No último questionamento, os estudantes foram convidados a revelarem suas percepções sobre o fato do professor usar jogos para apresentar ou revidar conteúdos escolares (pergunta 8). Todos os educandos afirmaram que gostam das aulas quando o professor aplica a metodologia de jogos e justificaram dizendo que a aula fica divertida, legal, mais dinâmica, interativa e é mais fácil de aprender.

Diante da leitura do questionário após sua aplicação junto aos educandos participantes da pesquisa e consoante a análise dos resultados apresentados, detectou-se características importantes do público-alvo do estudo e do perfil gamer que eles apresentam. Portanto, esse conhecimento viabilizou a elaboração da *storytelling*, a definição e organização das missões e do sistema de progresso e de recompensas que estão descritos na sequência.

3.7.8 *Storytelling* da sequência didática

Construir uma narrativa para fomentar a gamificação torna-se fundamental. Nessa perspectiva, imergir os educandos em um contexto imaginário, mas paralelo à realidade, estimula-os a agirem como protagonistas no universo gamer. É preciso manter coerência entre o real e o fictício para viabilizar ações significativas na execução das missões, na solução dos desafios e no alcance dos objetivos propostos.

A *storytelling* elaborada pela pesquisadora para a introduzir a gamificação nessa pesquisa, insere o educando no mundo da fotojornalismo e destaca como personagem protagonista uma fotorrepórter chamada Clarck. A narrativa que envolve a profissional

promove uma apreensão sobre a fotojornalismo e o gênero discursivo/textual foco nesse estudo, a fotorreportagem. Desse modo, a história abaixo convida o educando permear o campo investigativo para solucionar um mistério, realizando missões repletas de desafios.

Figura 3: *Storytelling* de apresentação



APRESENTAÇÃO



Querido(a) aluno(a), seja bem-vindo(a) ao mundo do fotojornalismo. Aqui, uma imagem vale tanto quanto mil palavras. Vivemos nos próximos dias, uma grande aventura. Sua missão é ajudar a Clarck a encontrar sua câmera que foi furtada.

Clarck é uma fotorrepórter muito curiosa, dedicada e corajosa. Ela enfrenta todos os perigos para capturar o melhor ângulo e produzir fotorreportagens, sempre com o olhar crítico e o espírito informativo. Porém, no seu último trabalho, ela foi furtada e levaram seu principal instrumento de trabalho: sua câmera. Por sorte, seu bloco de anotações foi preservado. Quem será que furtou? Por que fez isso? Seria alguém conhecido? Será que pedirá dinheiro para devolver?

A cada missão realizada, você somará um total de pontos que serão convertidos em selos e receberá pistas que o ajudarão a descobrir quem foi o ladrão. Ao final, você poderá completar seu álbum de selos, capturar o ladrão e ganhar o distintivo fotorrepórter de ouro.

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Missões

As missões foram delineadas considerando o esquema didático definido na proposta de intervenção. Sendo assim, seis missões foram definidas e nomeadas, a saber:

Figura 4: Missões e acesso *Qr code*



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

As missões estão enredadas por uma narrativa denominada “06 dias com Clarck”. Em cada uma das missões, um dia na vida da personagem é apresentando dando sequência a problemática inicial e o mistério instituído. O acesso à narrativa pelo educando ocorre por meio do uso do celular, via *Qr code*.

É válido destacar que a tecnologia *Qr code* consiste em um código de barras bidimensional que pode ser escaneado pelas câmeras de *smartphones*. Essa ferramenta foi utilizada na sequência didática como forma de viabilizar o acesso rápido ao texto da narrativa das missões, promover leituras em suporte tecnológico e também contribuir para o uso pedagógico do *smartphone* em sala de aula, visando apoiar a aprendizagem e motivar os educandos, visto que eles se engajam em atividades que envolvem dispositivos móveis. Importante destacar, que os códigos foram gerados no endereço web <https://www.the-qrcode-generator.com/pt/>.

Em cada missão, o educando realizou desafios que estão no âmbito da sequência didática proposta. A cada tarefa realizada há um sistema de progressão e de recompensas que será apresentado posteriormente.

A apresentação da missão, o enredo e os desafios solicitados ao educando estão ilustrados no Quadro 16.

Quadro 16: Missões, enredo e desafios

Missão	Enredo / desafios
Missão <i>Click</i> : uma imagem vale tanto quanto mil palavras	06 DIAS COM CLARCK DIA 01 Dezembro de 2022, Água Branca! É uma manhã de sol quente, Clarck acorda em mais um dia normal de sua rotina. Após tomar café, sai em busca da melhor fotorreportagem da sua carreira de fotorrepórter. Mas, algo não parece normal. -Pega, ladrão! Socorro! Levaram seu instrumento de trabalho. Em desespero, ela faz um boletim de ocorrência. A polícia vem investigando uma sequência de furtos na região e pede a Clarck para observar as fotorreportagens feitas por ela na tentativa de descobrir algum suspeito. Sua missão é a ajudar Clarck e a polícia descobrir e prender o ladrão. Comece a investigação apreciando um mural de exemplares de fotorreportagens em um <i>tour</i> pela sala. de aula e depois responda o questionário no <i>google forms</i>.
Missão <i>flash</i> : luz, câmera, furto!	06 DIAS COM CLARCK DIA 02 Clarck consegue encontrar um enigma no tour pela sala de fotorreportagens. E teve uma grande ideia! Ela decidiu preparar uma mostra de fotorreportagens com o objetivo de atrair o ladrão. Portanto, ela precisa de sua ajuda. Você deve contribuir com Clarck, produzindo uma fotorreportagem de acordo com as orientações abaixo para apresentar na mostra organizada por ela. • Tema: rotina escolar; • Retirar a foto na escola; • Planejar e produzir o texto; • Imprimir a foto e revisar o texto; • Redigir sua fotorreportagem no bloco de anotações e trazer exemplar para exposição na mostra de fotorreportagens; Fique atento! Na mostra de fotorreportagens um novo enigma será desvendado.
Missão <i>selfie</i> : por trás das lentes!	06 DIAS COM CLARCK DIA 03 Enquanto aguarda a realização da mostra de fotorreportagens, Clarck é convidada para um mesa-redonda para falar de sua área de trabalho e profissão. Você, como agente nessa missão, precisa se aprofundar no assunto para colaborar com Clarck. Portanto, faça a leitura dos textos abaixo nos sites selecionados e compreenda melhor o universo da fotojornalismo. Importante, não esquece de registrar as informações que considere mais relevantes no bloco de anotações; Tópicos para estudo: • O que é a fotojornalismo? • Importância do fotojornalismo • Gêneros do fotojornalismo • Como ler fotojornalismo? • A profissão fotojornalista / fotorrepórter De posse de seus registros, participe da mesa-redonda na qual Clarck foi convidada.

Missão <i>likes</i>: capturando pistas!	06 DIAS COM CLARCK DIA 04 Clarck, está muito angustiada, pois mesmo com algumas pistas não consegue encontrar o ladrão e pegar de volta sua câmera. Vendo a tristeza dela, alguém se aproxima: - Clarck, você está bem? - Não, John. Não tenho como trabalhar depois que furtaram minha câmera. - Não fique assim. Tudo irá se resolver. - Espero! - Vem, o chefe nos chama para uma reunião.; Enquanto Clarck está em reunião, reúna-se com seus colegas e realizem a leitura de um texto para aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero fotorreportagem e pode ajudar melhor a Clarck nessa investigação. Depois, construa um mapa mental com informações sobre o gênero discursivo/textual em foco.
Missão <i>reels</i>: fotorrepórter em ação!	06 DIAS COM CLARCK DIA 05 Após a reunião, Clarck decide ir à delegacia em busca de informações. Chegando lá, o delegado diz que não tem nenhuma novidade e ela se irrita, pois acham que podiam se empenhar mais. Porém, o delegado fala que tem casos mais importantes para resolver. Desapontada, Clarck vai embora. De repente, uma ideia! Clarck resolve fazer um apelo em suas redes sociais, na tentativa de comover as pessoas a lhe ajudarem a prender o ladrão. Você, de posse de conhecimentos importantes sobre a fotorreportagem, decide fazer entrevistas com as pessoas no local, com o objetivo de encontrar novas pistas para seu conhecimento. Escolha 02 pessoas e faça as seguintes perguntas: 1. Você conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem? 2. Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade? 3. Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem? Importante: Anote as respostas em uma folha do caderno. Não identificar a pessoa. Se ela não souber responder a pergunta, coloque “entrevistado (a) não soube responder”. Depois, pesquise na internet semelhanças e diferenças entre os gêneros discursivos/textuais reportagem e fotorreportagem e anote no bloco de anotações.
Missão <i>feed</i>: pega ladrão, fotorrepórter de ouro!	06 DIAS COM CLARCK DIA 06 O apelo de Clarck nas redes sociais surte efeito e ela recebe uma carta anônima, entregando o ladrão. Para poder fazer a leitura da carta, você terá que cumprir a seguinte missão. Produza uma fotorreportagem de acordo com as orientações abaixo. Tema: escolhido pela turma; • Retirar a foto (escolher enquadramento, ângulo, cores, posição em cena, etc); • Planejar e produzir o texto (organizar de acordo com a estrutura: título, foto, texto, data e autor); • Revisar o texto (aluno, professora); • Redigir a versão final da fotorreportagem.

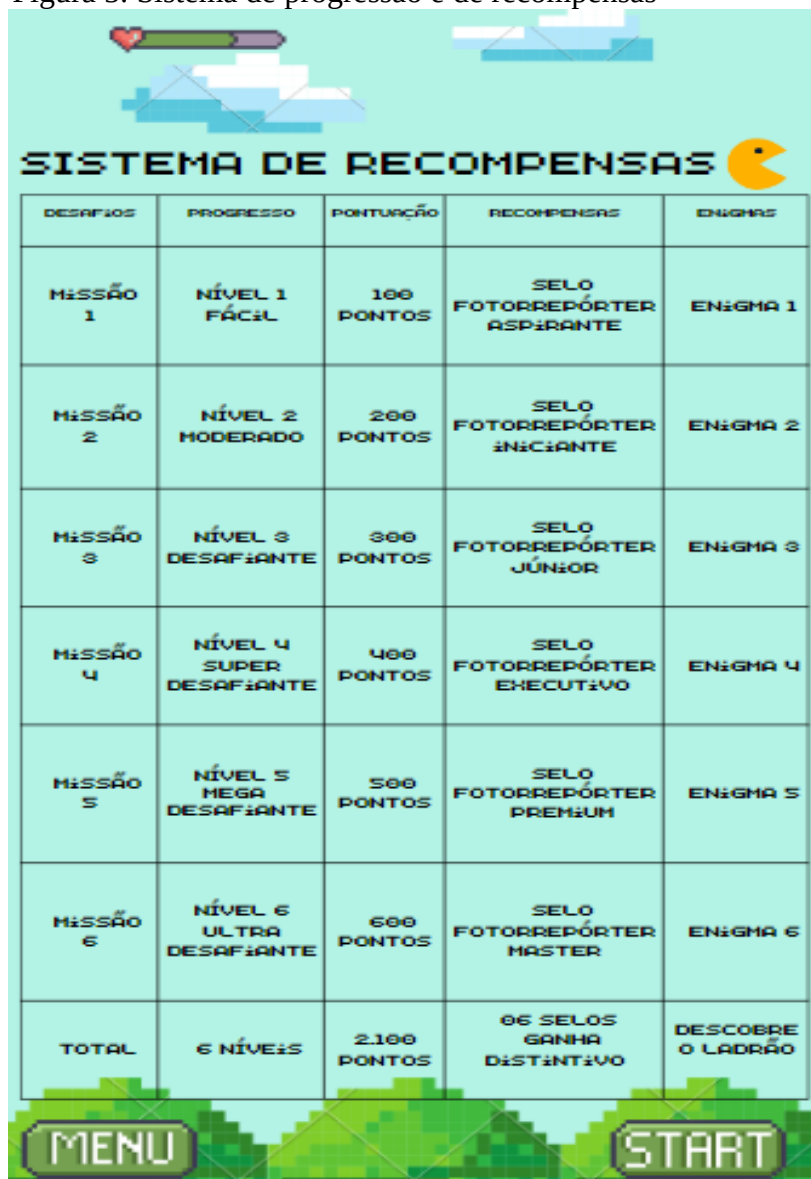
Fonte: pesquisa direta, 2023.

3.7.9 Sistema de progressão e de recompensas

O progresso dos educandos no desenvolvimento das atividades, a partir das missões, foi aferido mediante um sistema de níveis e de recompensas. As conquistas liberavam enigmas

para desvendar o mistério e selos para preenchimento de um álbum, definindo categorias profissionais para o educando na atuação como fotorrepórter. O sistema de progresso e de recompensas está apresentado na Figura 5.

Figura 5: Sistema de progressão e de recompensas



DESAFIOS	PROGRESSO	PONTUAÇÃO	RECOMPENSAS	ENIGMAS
MISSÃO 1	NÍVEL 1 FÁCIL	100 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER ASPIRANTE	ENIGMA 1
MISSÃO 2	NÍVEL 2 MODERADO	200 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER INICIANTE	ENIGMA 2
MISSÃO 3	NÍVEL 3 DESAFIANTE	300 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER JÚNIOR	ENIGMA 3
MISSÃO 4	NÍVEL 4 SUPER DESAFIANTE	400 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER EXECUTIVO	ENIGMA 4
MISSÃO 5	NÍVEL 5 MEGA DESAFIANTE	500 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER PREMIUM	ENIGMA 5
MISSÃO 6	NÍVEL 6 ULTRA DESAFIANTE	600 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER MASTER	ENIGMA 6
TOTAL	6 NÍVEIS	2.100 PONTOS	06 SELOS GANHA DISTINTIVO	DESCOBRE O LADRÃO

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

A aplicação do sistema de progressão e de recompensa permitiu lançar um monitoramento e mobilizar os educandos para estabelecer estratégias de controle e de atualizações de sua experiência gamificada. No bloco de anotações do estudante, ele dispunha de uma página dedicada as anotações dos enigmas, que eram divulgados conforme a conclusão dos desafios propostos e o quadro de selos para acompanhamento do nível de ascensão na missão como fotorrepórter.

Figura 6: Painel de Enigmas e quadro de selos



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Observou-se, portanto, que o design da experiência gamificada estruturado para o desenvolvimento da sequência didática envolveu uma diversidade de elementos que objetivavam engajar e motivar os educandos para o alcance dos objetivos de aprendizagem definidos na proposta de intervenção. No entanto, destacamos ainda, a necessidade de instituir um mecanismo de avaliação.

3.7.10 Avaliação da sequência didática gamificada

A avaliação é essencial para testar a eficácia da proposta de intervenção, bem como implementar futuras melhorias ao protótipo. Nessa perspectiva, propomos uma avaliação contínua, considerando principalmente os aspectos qualitativos e observáveis durante todo o

processo de aplicação da sequência didática gamificada, bem como a análise dos instrumentos gerados de dados. Além disso, aos educandos, como atividade complementar da sequência didática, viabilizou-se uma avaliação⁴, por meio de um questionário vinculado ao *Google forms*, que permitiu ao público-alvo da pesquisa avaliar a experiência gamificada vivenciada.

⁴ Formulário *Google Forms* de avaliação da experiência gamificada: <https://forms.gle/BmTms5eJgJ2S1LsaA>

4 RELATO DA PESQUISA

A aplicação da proposta de intervenção está detalhada nessa seção e, concomitante, propomo-nos a discorrer sobre os fatos e as observações registradas durante o período de aplicação da sequência didática junto ao público-alvo do estudo com o intuito de responder as questões norteadoras do estudo, retomar os objetivos geral e específicos definidos para essa pesquisa, bem como refletir sobre as vantagens e as desvantagens da gamificação aplicada à educação, em especial ao ensino da Língua Portuguesa, além de embasar a análise dos dados e verificar a eficácia da proposta de intervenção, bem como, *a posteriore*, apresentar o produto final do estudo. Para melhor compreensão, dividimos o relato da aplicação em subseções e adotamos como categorias do relato as etapas vivenciadas no esquema da sequência didática.

4.1 Apresentação da situação

Na etapa da apresentação da situação, tendo em vista que os educandos estão no 6º ano do Ensino Fundamental foi necessário promover alguns esclarecimentos sobre termos do universo científico e uma leitura minuciosa do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para que os estudantes pudessem se familiarizar com a linguagem científica. Esse momento, permitiu interações e o esclarecimento de algumas dúvidas expostas durante as 2 horas/aula dedicadas à apresentação da pesquisa.

O questionário diagnóstico foi respondido com êxito e não gerou dificuldades para os educandos, visto que, requereu apenas as opiniões e as concepções sobre as experiências deles com os jogos e o uso desses recursos em atividades escolares. No entanto, para o professor, os dados gerados a partir da aplicação do questionário diagnóstico foi basilar para a elaboração da sequência didática. As preferências e as experiências dos educandos com jogos impulsionaram a criatividade do docente ao estruturar a proposta de aprendizagem gamificada como o gênero discursivo/ textual fotorreportagem.

4.2 Produção inicial

Diversas atividades integram essa etapa da sequência didática: leitura de textos, uso da tecnologia móvel (celulares com acesso à internet), estudo e produção de textos, entre outras atividades. A apresentação da narrativa e das missões engajaram os educandos, instigaram a

curiosidade e o levantamento de hipóteses, bem como a distribuição da credencial de fotorrepórter e do bloco de anotações os levaram a incorporar uma postura jornalística.

Observou-se nessa etapa, que os educandos nunca tiveram contato com o gênero fotorreportagem em sala de aula, e ao realizar a atividade de apreciação do mural de fotorreportagens demonstraram empolgação por dois motivos: o uso do celular para escanear o *Qr code* e acessar a primeira missão e as leituras imagéticas realizadas ao apreciarem as fotorreportagens.

No momento dedicado a resolução do questionário para verificação do conhecimento prévio sobre o gênero discursivo/textual em evidência, algumas dificuldades foram registradas: a ausência de título gerou dificuldades de identificação dos textos expostos e os educandos não demonstraram conhecimento sobre questões estruturais. Desse modo, durante a socialização das respostas, explicações orais e esclarecimentos de dúvidas foram objeto de discussão.

No que concerne a produção textual inicial, foi perceptível que os educandos não demonstravam apreensão sobre as características da fotorreportagem, uma vez que, ao produzirem o texto não verbal buscaram apenas de fotos e não de notícias centradas em fotos, bem como na parte verbal, evidenciaram dificuldades textuais e linguísticas. Contudo, o fato de poderem utilizar o celular e explorarem outros espaços da escola durante a aula, a descoberta dos enigmas, o recebimento do selo de fotorrepórter iniciante e aspirante, proporcionaram emoções positivas nos estudantes. Essa percepção pode ser comprovada através dos comentários registrados no bloco de anotações ao avaliarem o desenvolvimento da primeira e da segunda missão denominadas “Missão *click* – uma imagem vale tanto quanto mil palavras” e Missão *flash* – luz, câmera, furto!”, respectivamente.

Nesse contexto, essas atividades diagnósticas foram desenvolvidas dentro da carga horária estabelecida e, permitiram ao professor perceber a necessidade de intervenção para melhorar a proficiência dos educandos, bem como reestruturar e validar os módulos 1, 2, e 3 e prosseguir com a sequência didática.

4.3 Primeiro módulo

Considerando as experiências vivenciadas na etapa anterior, o primeiro módulo da sequência didática foi constituído visando introduzir conhecimentos do universo do fotojornalismo. As abordagens sobre o que é o fotojornalismo, sua importância, gêneros, como proceder a leitura de textos dessa área e aspectos profissionais envolveram os educandos em

múltiplas descobertas. Nessa atividade de leitura virtual, via *links* selecionados pelo professor, eles foram convidados a refletirem sobre as informações lidas e registrarem no bloco de anotações as que considerassem mais relevantes. O desenvolvimento dessa tarefa evocou diversas habilidades do educando nas práticas de linguagem da leitura, da escrita e culminou com a oralidade mediante a realização de uma mesa-redonda.

Dentre os aspectos observados, percebeu-se que a quantidade e a dimensão dos textos provocaram desmotivação para alguns, principalmente para aqueles não possuem o hábito de leitura de textos mais densos. Porém, apesar da baixa motivação, realizaram a atividade, pois visavam a descoberta de mais um enigma e a conquista de mais um selo. Nesse sentido, a gamificação manteve o engajamento. Na proposta de escrita, verificou-se que ao proceder as anotações, os estudantes foram sucintos e que atividades de produção textual precisam de mais engajamento.

Ao concluir o primeiro módulo, os educandos estavam bem engajados na narrativa gamificada, inclusive assumindo o espírito investigativo e apoiando em hipóteses para identificar o ladrão da câmera de Clark. Convém destacar ainda, a satisfação deles ao receberem o selo fotorrepórter Júnior como recompensa pela finalização da terceira missão intitulada “Missão selfie: por trás das lentes”, além da ansiedade para ir para a próxima missão.

4.4 Segundo módulo

O prosseguimento das atividades elaboradas para essa proposta de intervenção foi constituída com a finalidade de promover o aprofundamento sobre o gênero discursivo/ textual fotorreportagem e suas características, apoiando-se na leitura de um texto do gênero em foco e na aplicação oral de questionários estruturados, bem como em explicações sobre planos, ângulos, posição do objeto em cena na captura do texto não-verbal no momento de produção de uma fotorreportagem e ainda, na explicação de aspectos de análise linguística ao estruturar o texto verbal.

As atividades realizadas no segundo módulo proporcionaram a adoção de uma nova postura e um novo olhar dos estudantes para a leitura, para a escrita e para análise de fotorreportagens.

O gênero discursivo/ textual mapa mental foi solicitado como desafio final do segundo módulo. Na execução da tarefa, foram feitas abordagens do gênero e o trabalho foi desenvolvido em grupo, fato que impulsionou o interesse dos educandos e que permitiu o docente novamente

observar a capacidade de síntese e a proficiência escrita, detectando dificuldades para iniciar com letra maiúscula, construir períodos coerentes e coeso, sendo necessário intervir e pedir a reescrita.

Apesar das dificuldades individuais de cada educando e das intervenções personalizadas, eles continuavam interessados em descobrir o quarto enigma e alcançar o selo fotorrepórter *executive*, recompensa da quarta missão que foi chamada de “Missão likes: capturando pistas”.

4.5 Terceiro módulo

O terceiro módulo da sequência didática novamente mobilizou habilidades nas práticas de leitura, de escrita e de oralidade, a partir de uma entrevista oral com pessoas do convívio dos educandos a fim de verificar a popularidade do gênero discursivo/textual fotorreportagem, além de uma pesquisa na internet para instituir as semelhanças e as diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem. No bloco de anotações, os alunos registraram a transcrição das respostas das entrevistas e as informações coletadas na internet.

Essa missão foi denominada “*Reels*: fotorrepórter em ação” e apresentou um grau de dificuldade para os alunos ao caracterizarem os dois gêneros discursivos/textuais solicitados. No que concerne aos dados coletados na entrevista, foi constatado que as pessoas com baixo grau de instrução não conseguiram responder positivamente as três questões.

A socialização da missão gerou um debate intenso e os educandos demonstraram propriedade ao falar sobre os dados coletados e os gêneros discursivos/textuais reportagem / fotorreportagem, apresentando argumentos plausíveis para expressar suas percepções. O docente teve oportunidade de fazer abordagens diversas.

4.6 Produção final

A etapa final da sequência didática desenvolvida objetivou a produção de uma fotorreportagem e foi constituída mediante as diretrizes da missão *feed*: fotorrepórter de ouro. No desafio proposto, foram dadas as instruções iniciais com base na narrativa que estruturou as missões e, posteriormente, realizadas as orientações para as etapas da produção textual solicitada como atividade final da experiência de aprendizagem gamificada.

Convém destacar que a escolha da temática das fotorreportagens perpassou a construção de rol de sugestões registradas na lousa e a realização de votação da turma que elegeu como tema geral “rotina da cidade de Água Branca em dia de feira livre”. Partindo dessa decisão coletiva, no sábado subsequente, dia da feira livre na cidade, os educandos observaram os acontecimentos e capturam a melhor imagem para noticiar como fotorreportagem, vivenciando todas as etapas da produção: planejamento, produção, revisão e edição do texto.

Monitorados pela professora, foi perceptível a maturidade com a qual os estudantes assumiram uma postura de fotorrepórter, bem como o cuidado no tratamento das informações, primando pela veracidade, ética e proteção da imagem dos envolvidos no fato noticiado. Além disso, observou-se a evolução com relação à produção inicial promovida anteriormente na segunda missão: eles denotaram maior proficiência e engajamento para a produção do texto não-verbal e verbal.

Com a versão final revisada e editada, a sociabilização das produções evidenciou as condições e as intenções de produção. A dinâmica adotada para esse momento proporcionou a partilha de aprendizados entre os colegas da turma e a professora. Concluído o desafio correspondente à última missão e de posse do selo master para completar o álbum de selos, os educandos foram convidados a retomarem a narrativa de introdução da sequência didática e solucionar o mistério apresentado. O desfecho foi dado a partir de uma carta anônima escondida na instituição de ensino e por meio da dinâmica do “caça ao tesouro”, os estudantes encontraram a carta. A leitura do texto, evocou o pensamento investigativo e conduziu os estudantes a identificarem o ladrão e, assim, finalizou a experiência de aprendizagem gamificada.

A cerimônia fotorrepórter de ouro foi promovida com o objetivo de premiar os educandos que realizaram todas as missões e prenderam o ladrão. Nesse sentido, de forma unânime todos foram contemplados com o distintivo ofertado pela professora.

4.7 Avaliação da sequência didática

Encerrada a sequência didática, a professora disponibilizou um *link* de um formulário gerado na plataforma *Google forms* a fim de proporcionar aos estudantes um instrumento de avaliação da sequência didática aplicada. A avaliação foi estruturada em seis perguntas de cunho subjetivo, nas quais os educandos puderam expressar suas opiniões e argumentar sobre a experiência vivenciada.

Quando indagados sobre qual nota atribuiriam a experiência vivenciada em sala de aula e solicitados a justificar a resposta, alguns educandos fizeram as seguintes considerações.

Estudante 1: De um a dez eu dou 10, achei incrível aprender de uma forma divertida e os mesmo tempo diferente.

Estudante 2: 10 achei muito top.

Estudante 3: Nota 10 porque foi algo diferente que realizamos na sala de aula.

Estudante 4: 9,5, pois em sala de aula aprendi bastante coisa que vai me ajuda a preparar melhor meu futuro.

Estudante 5: 10, gosto muito de coisas envolvendo jogos.

Estudante 6: Nota: 9,30, gostei muito porque trabalha nossa atenção e é um modo de socializar com outra se pessoas.

Estudante 7: 10, porque é uma experiência interessante, ajuda a praticar a atenção dos alunos.

Estudante 8: 10, pois foi muito legal a aula gamificada.

Estudante 9: 10/10 amei foi uma experiência muito boa.

Estudante 10: 10/10, foi muito divertido a experiência.

No segundo item do questionário, eles expressaram qual missão mais gostaram, argumentando. Sobre esses aspectos, ressaltaram:

Estudante 1: A missão 5, porque quem participou da pesquisa pode interagir com outras pessoas

Estudante 2: 5, foi muito bom entrevistar as pessoas

Estudante 3: A pesquisa, porque viveu várias aventuras legais e aprendeu mais sobre a fotorreportagem.

Estudante 4: Missão 1 porque agente procurou pistas na sala sobre o ladrão.

Estudante 5: A missão 1, porque tivemos que procurar na sala de aula pistas para encontrar o ladrão.

Estudante 6: A missão 4, porque eu coloquei todo o meu conhecimento que estudei no conteúdo de fotorreportagem no mapa mental

Estudante 7: 1, porque aguento andou pela sala de aula e respondemos um questionário.

Estudante 8: Aja o ladrão por que sim.

Com relação a pergunta três, os educandos foram requeridos a falarem sobre qual atividade provocou mais dificuldades. A respeito, eles afirmaram:

Estudante 1: Nenhuma.

Estudante 2: 3

Estudante 3: Nenhuma

Estudante 4: Missão 1

Estudante 5: Nenhuma

Estudante 6: Para criar a Fotorreportagem.

Estudante 7: Em nenhuma.

Estudante 8: Nenhuma, achei todas as missões fácil

Estudante 9: A missão 4

Estudante 10: Aja o ladrão

No quarto item integrante da avaliação, os estudantes foram inqueridos sobre o quanto se sentiram motivados/ engajados nas atividades e por qual motivo. Nessa ótica, eles estabeleceram os seguintes comentários:

- Estudante 1:** Sim. Além de nós divertimos fazendo a tarefa ainda tínhamos um mistério para desvendar.
Estudante 2: Sim foi muito legal
Estudante 3: Sim, porque no final da tarefa ganhava um selo
Estudante 4: Sim, queria terminar essas atividades
Estudante 5: Sim, motivada a se divertir
Estudante 6: Sim, porque fiquei cada vez mais curiosa para descobrir que é o ladrão.
Estudante 7: Sim, pois foi uma experiência muito legal.
Estudante 8: Sim, porque todos os meus amigos estavam junto comigo
Estudante 9: Sim. Pois a professora nos motivava sempre
Estudante 10: Sim, porque a cada desafio ia ficando mais legal

Questionados se conheciam o gênero discursivo textual / fotorreportagem (pergunta 5), assim como os demais itens da avaliação, não havia opções de múltipla escolha para essa indagação e, respondendo de forma aberta, verificou-se que 60% dos estudantes indicaram que não conheciam o gênero, 30% afirmaram já ter algum conhecimento e 10% informaram que conheciam de forma mediana, sem apreensão das características.

No último item da avaliação, foram solicitadas sugestões para melhorar a sequência didática vivenciada pelos educandos. Nesse quesito, os respondentes ressaltaram:

- Estudante 1:** Acho que já está tudo perfeito.
Estudante 2: Nada, foi muito bom
Estudante 3: Ter mais missões e mais personagens.
Estudante 4: Nada, porque essa história já está muito boa
Estudante 5: Colocar elementos de jogos conhecidos
Estudante 6: Nada por que tudo ficou perfeito
Estudante 7: Nada, pois está tudo perfeito
Estudante 8: Nada, estava tudo impecável.
Estudante 9: Nada, porque tudo que a professora fez estava maravilhosa.
Estudante 10: Fazer um jogo sobre a história

É importante esclarecer que as respostas foram transcritas na íntegra, porém foram apresentadas somente as respostas em que os educandos atenderam ao solicitado no item avaliativo, portanto respostas sem argumentos ou justificativas, quando requeridas, foram desconsideradas. Alguns aspectos observados na escrita dos estudantes no preenchimento da avaliação, bem como a reflexão sobre evidências apresentadas nas respostas apresentadas estão explicitadas na próxima seção intitulada de Análise dos dados da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Concluída a fase de relato da pesquisa, procedeu-se a análise dos dados do estudo intitulado “Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”.

Convém destacar, que os instrumentos geradores de dados foram a pesquisa bibliográfica, a sequência didática, a observação participante e o processo etnográfico e como técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa, escolheu-se o método da análise de conteúdo fundamentado na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2011). Para a autora, fazer análise de conteúdo significa utilizar

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Essa técnica metodológica exige um esforço do analista, uma vez que, de forma organizada, deve proceder as inferências e as interpretações das mensagens, considerando as múltiplas significações do conteúdo analisado.

Nessa análise, o pesquisador estruturou seu trabalho em três fases, de acordo com o esquema defendido por Bardin (2011), a saber: pré-análise; exploração do material e categorização e tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Cada uma das etapas expressas anteriormente está detalhada nas subseções a seguir.

5.1 Fase 1: Pré-análise

De posse, dos conhecimentos técnicos, a pesquisadora e agora analista procedeu a aplicação do método mencionado e instituiu a primeira etapa, a da pré-análise. Considerando as instruções de Bardin (2011) para essa fase, que pode também ser denominada de preparatória, de organização do material, foram realizadas as leituras flutuantes, definidos objetivos, hipóteses e indicadores na preparação formal do material a ser analisado.

Nesse sentido, ao mapear, ler e refletir sobre os objetivos dessa pesquisa, depreende-se que os livros, teses, dissertações e demais materiais bibliográficos, inclusive no formato digital, foram explorados e construíram o referencial teórico, dando conta do primeiro objetivo desse estudo que consistia em discorrer sobre conceitos e concepções de metodologias ativas,

gamificação, a escrita e o gênero discursivo/textual fotorreportagem. Razão pela qual desconsideramos o referido material para essa etapa de análise de dados.

Nesse sentido, para proceder a análise de dados e discussão dos resultados, definiu-se como *corpus* a ser analisado, todo o material que reúne dados gerados pela pesquisa, mediante a aplicação da experiência de aprendizagem gamificada, visto que o objetivo geral desse estudo consistia em compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especialmente, no desenvolvimento da produção textual, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem.

Destarte, tendo em vista que o segundo objetivo da pesquisa que visava diagnosticar se existiam dificuldades na produção textual dos educandos do 6º ano do ensino fundamental, o bloco de anotações do fotorrepórter, material que apresenta as produções textuais iniciais e finais dos alunos, o caderno de anotações da pesquisadora que registrou informações relevantes da observação participante e do processo etnográfico, as respostas dadas aos questionários aplicados via plataforma *Google Forms*, foram objetos de inferências e interpretações, a partir do estabelecimento das categorias de análise que estão amparada nos objetivos específicos definidos para essa pesquisa qualitativa.

Partindo desse pressuposto, deu-se a implantação da segunda fase estabelecida no método análise de conteúdo, denominada exploração do material que constitui o *corpus* para o tratamento de dados e, conseqüentemente, definidas as categorias de análise.

5.2 Fase 2: Exploração do material e categorização

Finalizada a fase de pré-análise do material e selecionados o *corpus* mencionado para o tratamento dos dados, procedeu-se a segunda etapa denominada exploração material. Nesse momento, é substancial o aprofundamento na exploração do material pré-selecionado e a criação de categorias de análise.

Desse modo e, retomando os objetivos da pesquisa, foram estabelecidas 03 categorias, a saber: **a produção escrita de fotorreportagens no 6º ano do ensino fundamental; a gamificação como estratégia de ensino e aprendizagem: engajamento e proficiência; as vantagens e desvantagens da gamificação aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.**

Na próxima seção, cada uma das categorias foi analisada, procedendo ao tratamento dos dados gerados, perpassando por mecanismos de inferências e interpretações, conforme expresso em Bardin (2011).

5.3 Fase 3: Tratamento dos resultados: inferências e interpretações

A terceira e última fase desenvolvida na análise de conteúdo é denominada tratamento dos resultados e tem como eixos estruturantes as inferências e as interpretações a serem compartilhadas diante dos dados gerados com a pesquisa e das categorias já estabelecidas na etapa de exploração do material e categorização. Nas subseções a seguir, as categorias são analisadas e os resultados gerados com a pesquisa são apresentados.

5.3.1 A produção escrita de fotorreportagens no 6º ano do Ensino fundamental

A produção textual é uma atividade complexa e demanda inúmeras habilidades ao seu produtor (BAZERMAN, 2006). Pesquisar como estavam a proficiência e o engajamento dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental para realizar essa tarefa foi um dos objetivos dessa pesquisa. Com foco no gênero discursivo/textual fotorreportagem, visto que, a importância da abordagem de textos multimodais na sala de aula está postulada na BNCC (BRASIL, 2017), o estudo pretendeu verificar se existem dificuldades e quais seriam elas no que concerne à produção textual dos educandos no ano escolar citado, para isso, aplicou-se uma sequência didática gamificada, uma vez que a gamificação também é objeto de estudo nesse estudo.

Inicialmente, é preciso falar que os estudantes participantes do estudo vivenciaram o ensino remoto no período pandêmico e, portanto, foi no ano de 2022, que estiveram assistindo aulas presenciais após dois anos afastados da escola. Fato que já justifica a necessidade de reposição/recuperação de aprendizagens. No entanto, nessa etapa de análise, pretendeu-se avaliar as produções iniciais e finais realizadas por eles, tecendo inferências e interpretações à luz da teoria que fundamenta essa pesquisa.

Os participantes da pesquisa totalizaram 28 estudantes matriculados no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada em uma cidade do sertão da Paraíba. Convém destacar, que todos eles realizaram as produções textuais e, como amostra, selecionamos as fotorreportagens de cinco educandos, tendo em vista a demanda de material e a extensão desse trabalho. Visando preservar a identidade dos estudantes, adotaremos a seguinte nomenclatura para identificação dos educandos: Aluno A, aluno B, Aluno C, Aluno D e aluno E.

O esquema de sequência didática adotada foi o proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p.83), visto que segundo os autores “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar

de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação”. Nesse sentido, foram realizados dois momentos dedicados a produção textual: produção inicial e produção final. Na produção inicial, os estudantes realizaram a primeira escrita considerando o gênero discursivo/textual apresentado, portanto, essa etapa, segundo os autores, é uma etapa que dá o diagnóstico do que eles sabem sobre o gênero e sobre a língua.

Conforme Bazerman (2006), compete ao professor a ciência quanto ao gênero que solicita produção aos seus alunos, quanto ao terreno discursivo que deseja convidá-los a explorar e assim ativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos os gêneros. É importante mencionar aqui, que atividades para ativação do conhecimento prévio foi desenvolvida antes da solicitação da produção inicial aos educandos. Nesse sentido, os educandos leram fotorreportagens, eles responderam alguns questionamentos sobre o gênero, desafios que corresponderam a primeira missão da gamificação.

Na produção inicial, a temática das fotorreportagens foi “rotina escolar”. Essa etapa permitiu ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e as dificuldades reais da turma e ajustar as futuras atividades e exercícios (SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004).

A folha do planejamento corresponde a primeira versão do texto, traz as ideias iniciais dos estudantes para a produção da fotorreportagem. Os alunos desenvolveram essa etapa que, posteriormente, foi conduzida a revisão e edição, constituindo a versão final dos textos que também foi apresentada para exemplificar as produções iniciais da turma do 6º A.

As figuras 7,8,9,10 e 11 ilustram como os estudantes A, B, C, D e E, respectivamente, fizeram as produções iniciais, destacando o planejamento e a versão final de cada um dos textos produzidos. Convém destacar, que devido a fotorreportagem ser um gênero discursivo/textual multissemiótico, as imagens foram ampliadas para uma melhor visualização do leitor desse estudo e que as pessoas que aparecem no texto não- verbal assinaram autorização para uso de imagem, inclusive a gestora da instituição de ensino para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 7: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno A)



MISSÃO 2

Produção inicial

Temática: *Rotina Escolar*

Texto não-verbal:



Texto verbal:



*Professores (a) gestores (a) e coordenadores
trabalham na Antônio Virgolino
Batista. Eles trabalham, muito nesse
final de ano na despedida dos
alunos.*

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



Secretários(a), gestores(a), coordenadores
trabalham na Antônio Virgolino Batista,
eles trabalham muito nesse final de ano
na despedida dos alunos.

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Figura 8: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno B)



MISSÃO 2

Produção inicial

Temática: Rotina escolar

Texto não-verbal:





Texto verbal:



Essa foto é da praça da escola Antonio Virgolino Batista. Essa praça que está na foto é onde os alunos passam o intervalo.

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



Pracinha da escola
Antonio Vingelino Batista,
utilizada para alunos passearem o
intervalo.

Figura 9: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno C)



MISSÃO 2

Produção inicial

Temática: *Rotina escolar.*

Texto não-verbal:



Texto verbal:



Pedreiros trabalham para melhorar a escola Antônio Virgolino, como será que vai ficar depois da reforma?
13/12/2022

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



Pedreiros trabalham na obra de Antares Virgálio Botista, para construção de muros de alvenaria.

Data: 13 de dezembro

Figura 10: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno D)



MISSÃO 2

Produção inicial

Temática: *Rutina escolar*

Texto não-verbal:



Texto verbal:



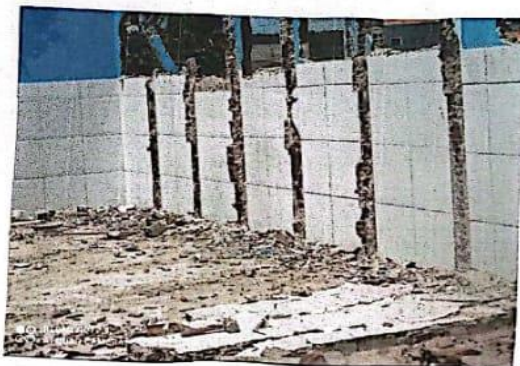
Antônio Virgolino
Batista está em reforma
para construir um
auditório e um refeitório.

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



A Antônio Virgolino
Batista está em reforma
para construir um auditório,
um refeitório e novas salas.

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Figura 11: Produção inicial - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno E)



MISSÃO 2

Produção inicial

Temática: *Retina Escolar.*

Texto não-verbal:



Texto verbal:



Resumo

~~Nota~~ *Aluna da escola*
Antônio Virgolino Batista.
Eles estão deixando a escola
mais bonita. 14/12/2022

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



Resumo da escola Antenor Vergelino
Batista, Eles estão deixando a escola
mais bonita, 14/12/2012

Por ser um gênero com características multimodal, após dada a temática, os alunos desenvolveram a produção do texto não-verbal, desse modo, exploraram os espaços da instituição de ensino em busca de capturar a melhor imagem para compor a fotorreportagem e, posteriormente, elaborar o texto verbal.

Um aspecto a ser mencionado é que a produção textual perpassou as etapas de planejamento, produção, revisão e edição do texto, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, o bloco de anotações do fotorrepórter continha uma folha de planejamento e uma folha dedicada a versão final do texto pós-revisão.

O que se observou nessa etapa, é que 100% dos educandos não tinham o hábito de vivenciarem as etapas mencionadas em atividades de produção textual, o que a princípio causou impacto, mas depois trouxe grandes benefícios, uma vez que, após o planejamento dos textos, eles trocaram de material e os próprios alunos leram e revisaram os textos dos colegas, apontando melhorias no conteúdo, na estrutura e na linguagem, sob a mediação e intervenção do docente. De acordo com Lopes – Rossi (2002), a revisão e a correção participativa dos textos produzidos são atividades importantes na produção escrita, são exercícios de leitura crítica do gênero, pois não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja pronta, conforme a estrutura do gênero discursivo/textual solicitado.

A escrita inicial dos alunos oportunizou um diagnóstico das dificuldades apresentadas por eles no âmbito linguístico, textual e também de apreensão do gênero, desta forma as primeiras produções “é a essência da avaliação formativa”, elas “constituem momentos privilegiados de observação”, é o “primeiro lugar de aprendizagem” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, .86-87). Nessa perspectiva, analisando as produções textuais dos 28 educandos, 90% deles escreveram fotorreportagens sem conteúdo informativo, com estruturas ambíguas, legendas descritivas, algumas com teor opinativo, sem preservar a identidade das pessoas fotografadas e textos verbais com desvios da norma-padrão.

Depreende-se que a turma apresentou dificuldades básicas para produzir textos de modo geral e também para produzir fotorreportagens e que produção não-verbal os engajou bastante, pois utilizar o celular na escola, sair da sala de aula, o ato de fotografar foram momentos de extrema euforia por parte dos educandos. Porém, notou-se que o espírito que eles adotaram foi o de fotógrafo e não o de fotorrepórter.

O fato é que os aspectos apresentados não representam insucesso nas produções, afinal, os estudantes realizaram uma produção escrita de um gênero cuja características, estrutura e

linguagem ainda não compreendiam, pois não houve um trabalho de preparação, sendo assim, pautado no diagnóstico, foi possível elaborar os módulos e melhor prepará-los para a produção final, conforme defende Schneuwly e Dolz (2004).

Corroborando com os autores supracitados, para que uma produção textual tenha êxito, é necessário haver um trabalho com a análise linguística do texto e promover uma reflexão a fim de melhorar a capacidade de produção textual. No que se refere a problemas linguísticos observados nos textos e objeto de mediação do professor, considerações pontuais foram feitas, visando a edição do texto e a construção da versão final.

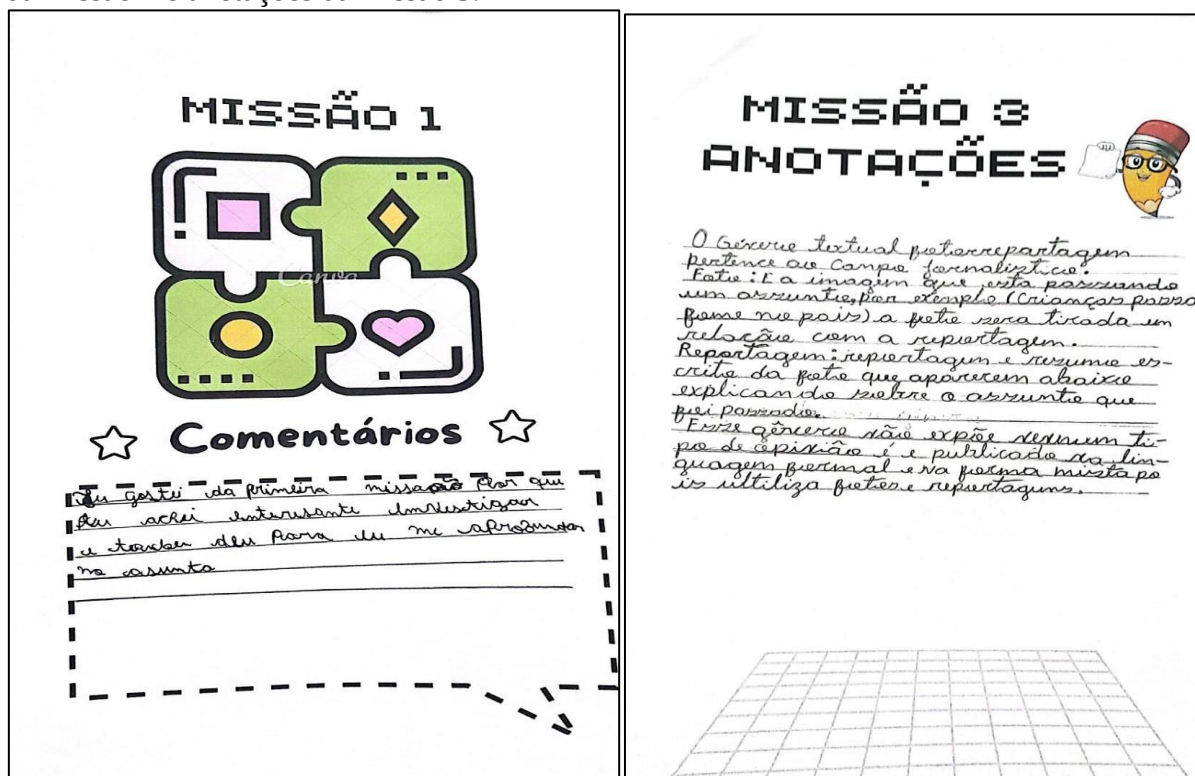
Partindo desse pressuposto, sentiu-se a necessidade de juntos aos educandos, refletir e avaliar questões relacionadas a estruturas textuais como a inserção de parágrafos, questões gramaticais de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, além da coesão e coerência, entre outras análises. Essa intervenção do professor na correção dos textos permite selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e dificuldades decorrentes de características do gênero discursivo/textual produzido, podendo abordá-las em exercícios de análise linguística em outros momentos da aula (LOPES-ROSSI, 2002).

Nesse interim, as intervenções foram sendo feitas, de forma individualizada pela professora, até que os textos dos educandos alcançassem uma versão melhorada do texto planejado, porém ainda considerando que estavam em uma produção inicial, apenas reunindo as dificuldades apresentadas para a elaboração dos módulos da sequência didática.

É importante frisar que, nas demais atividades que não envolviam as produções textuais, os estudantes estavam sempre desenvolvendo atividades de escrita, visto que essa prática de linguagem é o foco nessa pesquisa.

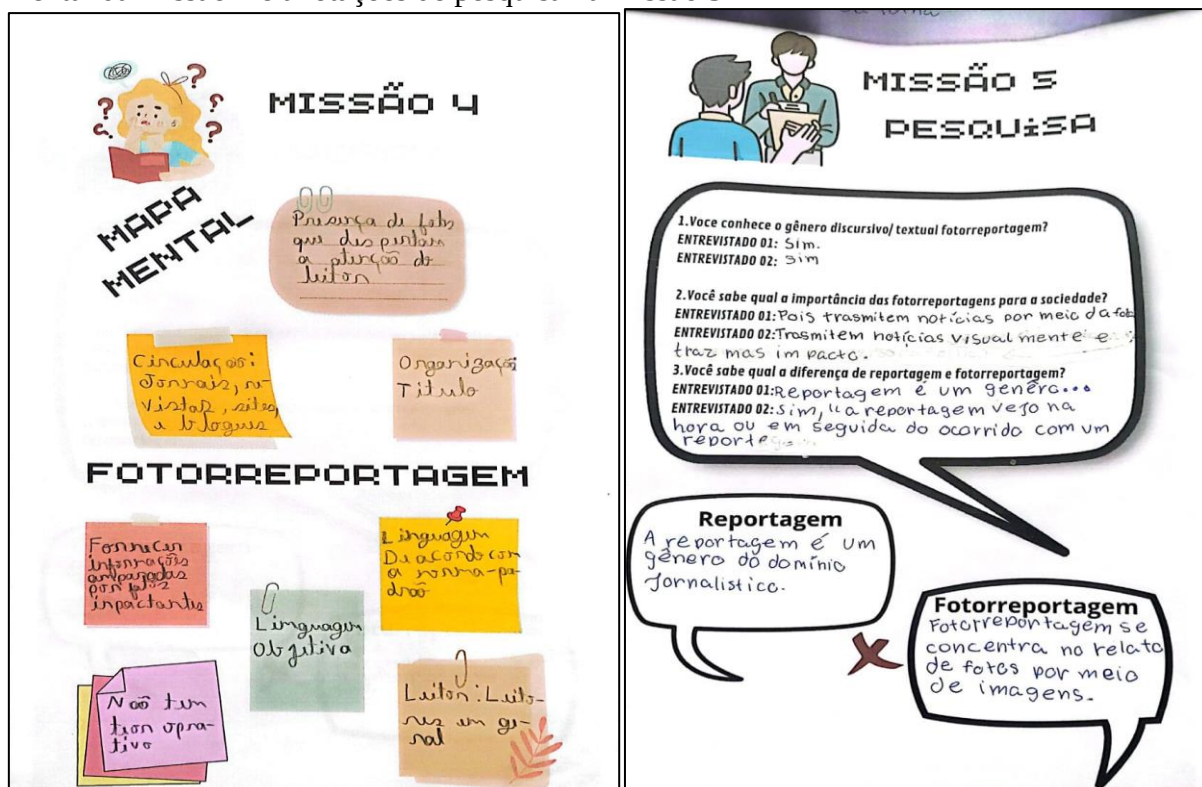
Mediante o exposto, no decorrer dos módulos, eles teceram comentários sobre as missões, elaboraram mapa mental sobre fotorreportagens, fizeram resumos, entre outros exercícios de escrita que sempre eram instrumentos de intervenção para a docente. Destarte, é notório que gradativamente, os estudantes foram desenvolvendo uma consciência linguística do gênero discursivo/textual foco da sequência didática e se apropriando de suas características, ao passo que, exercitavam veemente a escrita e, nesse aspecto, percebe-se, evolução e cuidado com as regras da norma-padrão. As figuras Figura 12 e Figura 13 são exemplos dos exercícios mencionados.

Figura 12: Exercícios de escrita que integraram os módulos da sequência didática - comentários da missão 1 e anotações da missão 3.



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Figura 13: Exercícios de escrita que integraram os módulos da sequência didática – mapa mental da missão 4 e anotações de pesquisa na missão 5

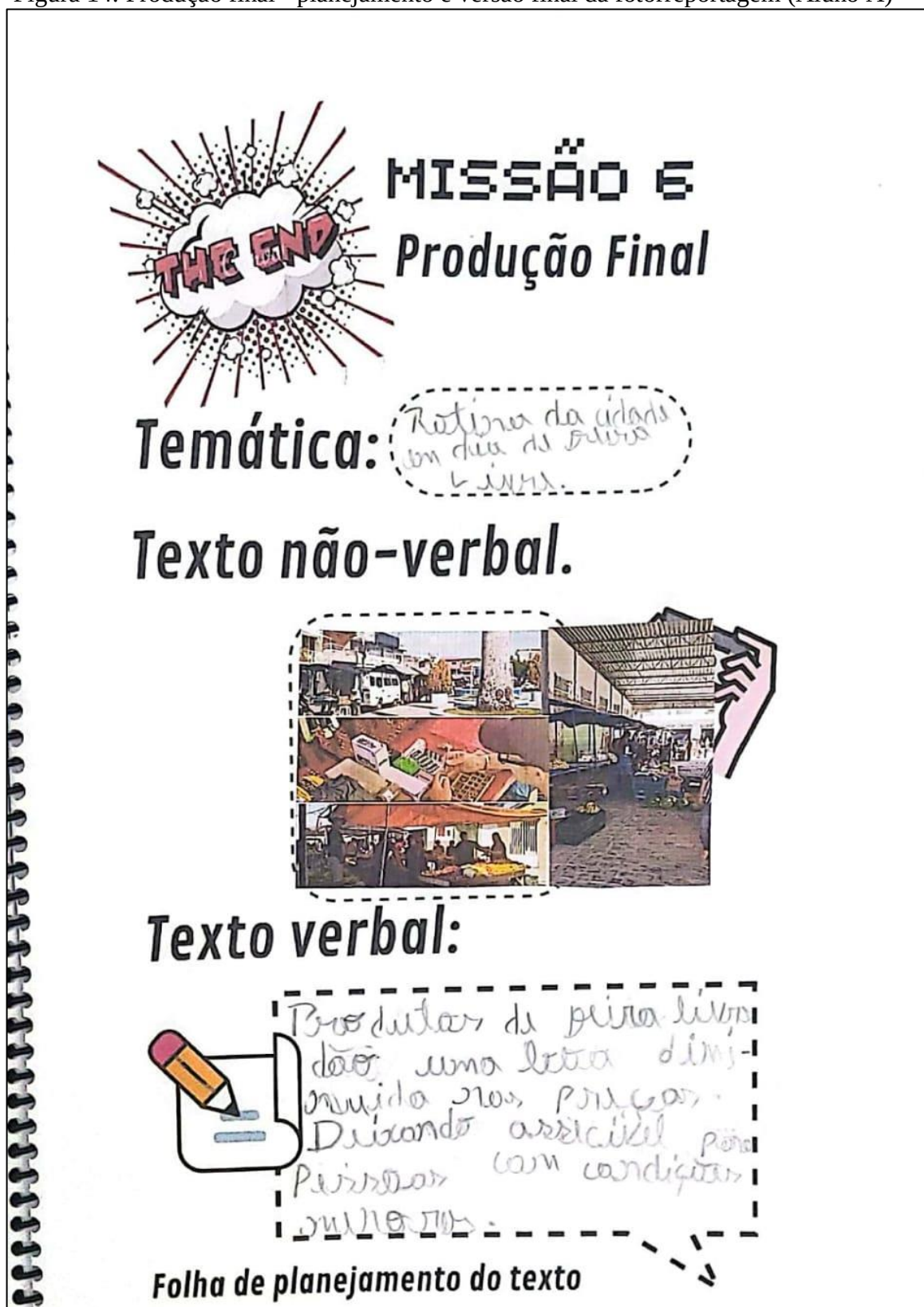


Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Na produção final, outro cenário é observado, uma vez que “no momento da produção final o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados” (SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p. 84).

Nesse sentido, após o trabalho com os módulos, foram três no total, houve uma apreensão das características do gênero fotorreportagem no que concerne à produção do texto verbal e não-verbal. A seguir, são apresentadas cinco amostras de fotorreportagens produzidos pelos estudantes que correspondem a produção final dos estudantes.

Figura 14: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno A)



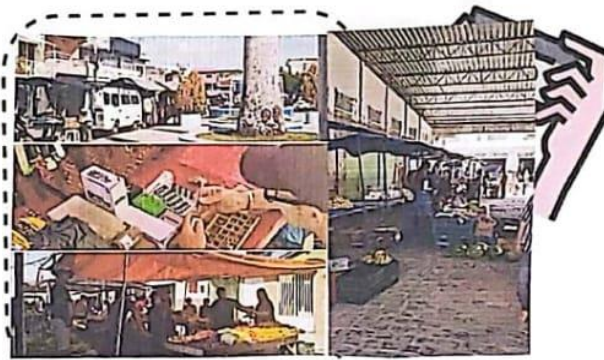
THE END

MISSÃO 6

Produção Final

Temática: Rotina da cidade em dia de sábado

Texto não-verbal.

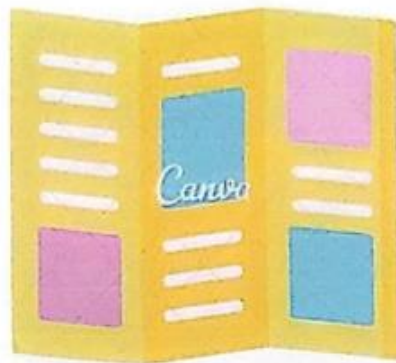


Texto verbal:

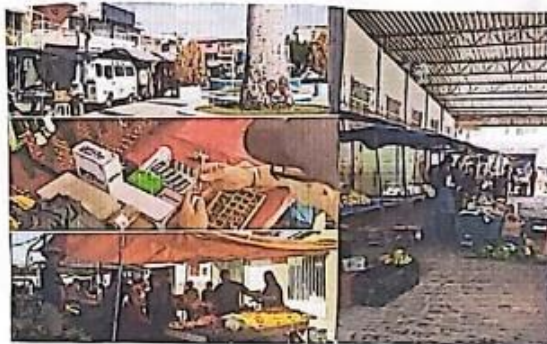
Produção de uma peça de trabalho que dê uma letra dimensão ao projeto. Tornando acessível para pessoas com condições diferentes.

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



Produtos comercializados em feirinha livre na cidade de Água Branca, estado do Paraná, apresentaram redução de preços, deixando os valores acessíveis as pessoas de baixa renda.

Figura 15: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno B)



MISSÃO E Produção Final

Temática: *Rotina da cidade
em dia de feira
livre.*

Texto não-verbal:



Texto verbal:



A feira livre, realizada, aos
sábados, no mercado público
de Água Branca Paraisópolis, possui
produtos da região: como fru-
tas, verduras, plantas e artesanato.
Antes mesmo do nascer do sol, os
trabalhadores estão com as mer-
cadorias expostas. Inclusive flagramos
crianças trabalhando, uma ação que
pode prejudicar o desenvolvimento
da criança, pois carregam muito peso.

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM

- A feira livre, realizada aos sábados, no mercado público de Água-Branca, Paraitinga, possui produtos da região como: frutas, verduras, plantas e artesanatos.
- Antes mesmo do nascer do sol os trabalhadores estão com a mercadoria exposta. Inclusive flagramos crianças trabalhando, uma ação que pode prejudicar a saúde delas, pois carregam muito peso.



Figura 16: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno C)

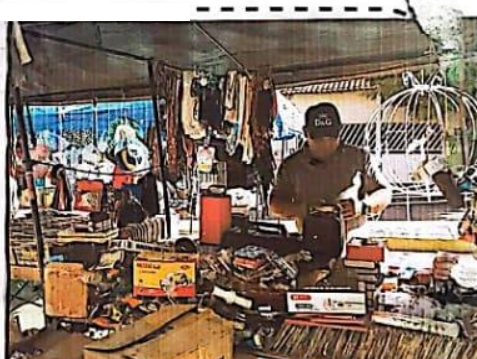


MISSÃO 6

Produção Final

Temática: *Rutina da Cidade
Um dia de feira livre.*

Texto não-verbal:




Texto verbal: *Foto autorizada*



Dia de feira-livre em Água Branca, 17
 de Dezembro. Em dia de feira-livre, as
 pessoas costumam vender ^{produtos} ~~coisas~~ como:
 roupas, frutas, verduras, ~~produtos~~ de casa-
 nha e etc. É um dia de grande agi-
 tação na cidade, devido a circulação
 de pessoas e veículos. Muitas pessoas
 de zona rural costumam vir nesse
 dia para vender seus produtos.

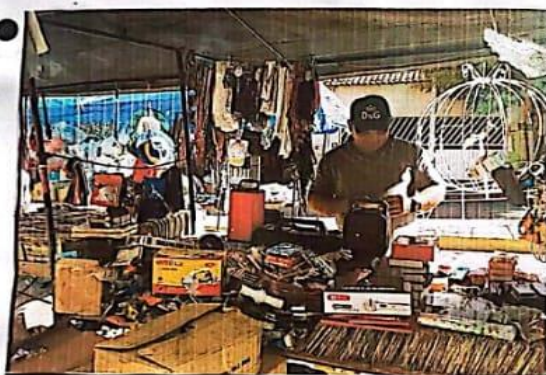
Esta atividade

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



Dia de feira-livre
em Água Branca, 17
de dezembro.

Em dia de feira-liv-
re, as pessoas costumam
vender produtos como:
roupas, frutas, verduras,
itens de cozinha e etc.
É um dia de grande a-

gitação na cidade, devido a circulação de pessoas e veí-
culas. Muitas pessoas de zona rural costumam vir nesses
dias para vender seus produtos.

Figura 17: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno D)







MISSÃO 6
Produção Final

Temática: Patina da Feira Livre

Texto não-verbal:

Texto verbal:

A Feira de Água Fria está produzindo bastante lucro. Podemos encontrar várias tipos de produtos para mais dia a dia como: feijão, arroz, café, leite, etc. 17/12/2022

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



A Feira de Água
Branca está repleta de
bastante. Podemos encontrar
vários tipos de produtos
para passar o dia a dia como:
jogos educativos, capinha de
celular, lanterna, CD, etc
17/12/2022

Figura 18: Produção final - planejamento e versão final da fotorreportagem (Aluno E)



MISSÃO E Produção Final

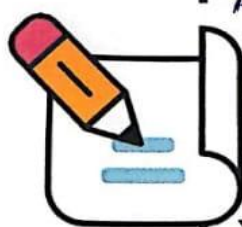
Temática:

rotina da cidade
Em dia de feira
livre

Texto não-verbal:



Texto verbal:



Água Branca, cidade da Paraíba.
Sábado, dia de feira-livre, com-
erciantes vendem frutas e
verduras. Vendedores mon-
tam suas barracas e vendem
diversos produtos como: frutas,
verduras, temperos e também
roupas, sapatos e etc... Pessoas
da zona rural quanto da zona

Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



~~Algo de errado~~
Feira-Livre da cidade de Água Branca, Estado da Paraíba, é realizada neste sábado, 17 de dezembro de 2022. Comerciantes & da zona rural

e da zona urbana montam suas barracas para a venda de diversos produtos: frutas, verduras, temperos, roupas, sapatos entre outros.

(Foto Autorizada)

Ao apreciar as produções finais dos educandos, observa-se que cada estudante ao seu modo, demonstrou capacidade de apreensão do gênero, denotando consciência quanto às questões relativas aos objetivos do uso do gênero na sociedade, da estrutura multimodal, da linguagem objetiva e formal, da imparcialidade, da centralidade na notícia, tendo a imagem como ponto nevrálgico, dos conteúdos temáticos, da atuação do profissional fotorrepórter, das características de ângulos, enquadramentos, cores, entre outros elementos a serem considerado na produção não-verbal, bem como da ética no tratamento das imagens. É observável que os textos necessitam de intervenções no que concerne à análise linguística, visto que esse processo é contínuo e envolve múltiplas questões.

Conforme o exposto, pode-se concluir que o resultado final foi satisfatório. Além disso, que o estudo dos gêneros jornalísticos contribui para a formação cidadã crítica e evoca habilidades para manusear manifestações de comunicação da massa (BONINI, 2011).

Na produção final das fotorreportagens que teve como temática “rotina da cidade de Água Branca em dia de feira-livre”, tema escolhido mediante votação realizada na turma, foram enriquecidas com notícias que tratavam do trabalho infantil na feira, da economia local, visto que eles informaram a redução nos preços, a diversificação de produtos, a participação de pessoas da zona rural e urbana, entre outros.

5.3.2 A gamificação como estratégia de ensino e aprendizagem: engajamento e proficiência

A aplicação da sequência didática gamificada demonstrou que utilizar elementos de games em um contexto tradicional de ensino implica positivamente no engajamento dos educandos para o desenvolvimento das atividades, pois os métodos tradicionais não conseguem mais atender as demandas e as necessidades do ensino e da aprendizagem atual conforme expressa Bertini (2017).

Da observação participante e do processo etnográfico, constatou-se pela docente o envolvimento dos educandos na *storytelling* apresentada, a euforia em realizar as missões para desvendar os enigmas e descobrir o ladrão da câmera de Clarck (Personagem que desempenhou o papel de uma fotorrepórter), uma vez que eles já tinham interesse e experiências com jogos. O comportamento observado, corrobora com o pensamento de Castellar (2016), que defende que a aprendizagem ativa engloba uma experiência concreta, ou seja, um evento, e a experimentação ativa, em outras palavras, exige o planejamento de uma experiência.

Nesse sentido, 100% dos estudantes demonstraram engajamento nos desafios e objetivos de cada uma das missões propostas (foram 6 no total). A animação era tão visível que eles levantavam até hipóteses de quem poderia ser o ladrão da câmera, inclusive desconfiando da professora (alegavam que poderia ter furtado, pois afinal foi a docente que desenvolveu as atividades).

Vale salientar que, embora não denotassem ânimo quando a missão solicitava a produção textual, mesmo assim afirmavam que precisavam fazer, pois queriam ganhar o selo correspondente ao desafio, no intuito de completarem seus álbuns e desvendarem o mistério. A seguir, estão transcritas algumas falas dos educandos.

ALUNO A: “- Quando receberemos o selo?”

ALUNO B: “- Qual o selo que ganharemos?”

ALUNO C: “- Só ganha quando terminar?”

ALUNO D: “-Professora, terminei. Quero meu selo!”

ALUNO E: “-Já pode mandar a próxima missão.”

Foi notório o engajamento dos estudantes e de posse dessa motivação, eles se permitiam realizar as atividades com dedicação, atenção e foco necessário para alcançarem êxito, fato que impulsionou melhoria na proficiência e na apreensão do gênero fotorreportagem.

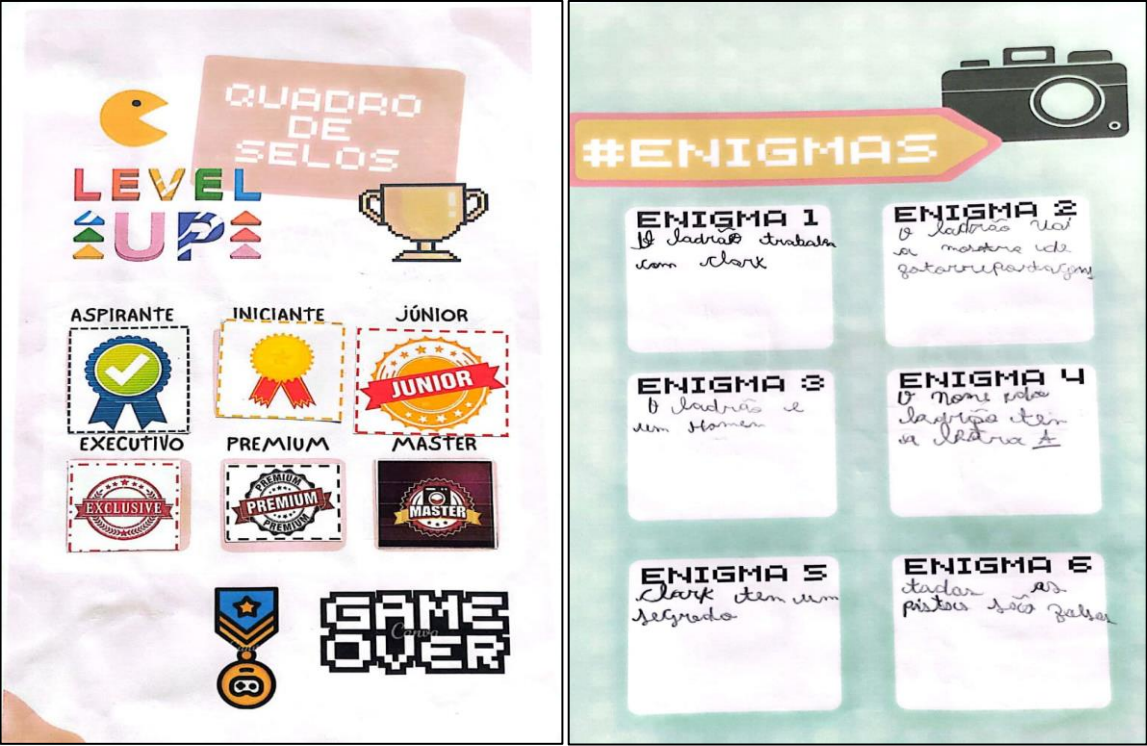
Desse modo, depreende-se que o uso das metodologias ativas é fundamental para que a escola consiga corresponder a dinâmica do mundo atual e para efetivar a formação integral defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; MORAN, 2007).

Na sequência, uma amostra do quadro dos selos e do painel de enigmas preenchidos correspondem as figuras Figura 19 e Figura 20. A partir da apreciação, pode-se afirmar que 100% dos participantes da experiência de aprendizagem gamificada alcançaram êxito, ou seja, todos completaram o seu álbum de selos e registraram todos os enigmas e, portanto, 100% dos educandos realizaram as atividades propostas e concluíram o mistério, identificando o ladrão da câmera fotográfica de Clarck.

Diante do exposto, percebe-se que “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade” (BERBEL, 2011, p.28), uma vez que elas “envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem” (MOREIRA E ROBEIRO, 2016, p.97). É nessa perspectiva, em que o professor tem papel fundamental de mediador,

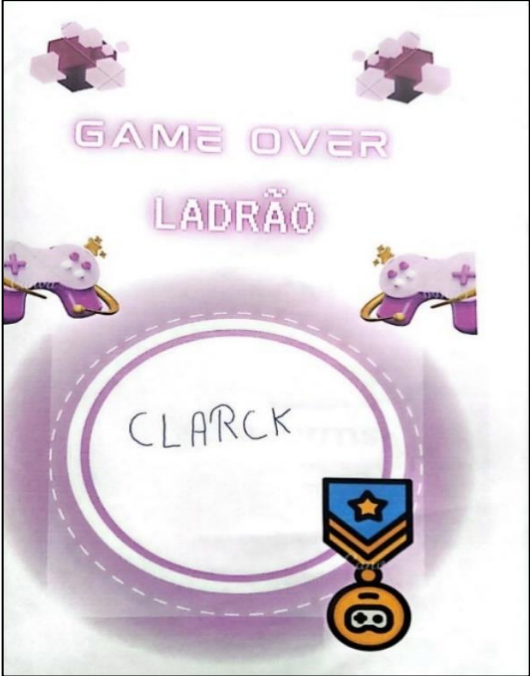
facilitador, orientador, avaliador contínuo (LEITE E RAMOS, 2017), no planejamento e na aplicação de metodologias ativas, em particular, a gamificação, para que os objetivos definidos sejam perseguidos e a aprendizagem seja atrativa, engajadora, divertida e efetiva (ALVES,2015). As figuras Figura 19 e Figura 20 consolidam a análise apresentada.

Figura 19: Álbum de selos e painel de enigmas pós-conclusão das missões.



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Figura 20: Identificação do ladrão e conclusão do mistério.



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Outro fato que comprova o impacto positivo da experiência gamificada está centrado nas respostas dados no questionário diagnóstico para definição do design da gamificação (Apêndice F) e no questionário avaliativo da sequência didática (Apêndice J).

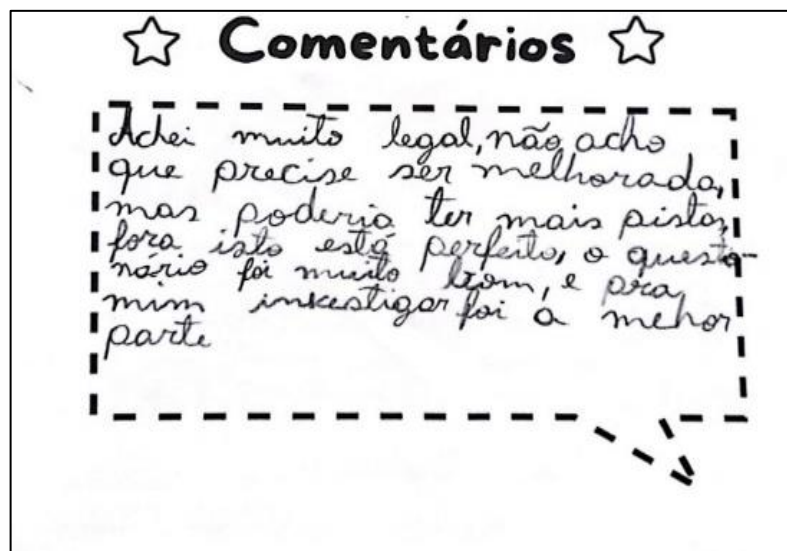
Quando indagados sobre suas percepções sobre o professor usar jogos para apresentar ou revidar conteúdos escolares (pergunta 8 do questionário diagnóstico), todos os educandos afirmaram que gostam das aulas quando o professor aplica a metodologia de jogos e justificaram dizendo que a aula fica divertida, legal, mais dinâmica, interativa e é mais fácil de aprender. Nesse sentido, essas eram as expectativas lançadas e que foram atingidas, quando do momento de avaliar a sequência didática desenvolvida e da qual participaram, os estudantes enfatizaram nas respostas do primeiro questionamento, o qual solicitava a nota, acompanhada de justificativa, que davam a experiência vivenciada e eles deram notas entre 9 e 10 e justificaram utilizando expressões positivas como “incrível”, “interessante”, “legal”, “divertida”. As respostas, na íntegra, foram aprestandas na subseção 4.7 da dissertação.

A avaliação feita pelos educandos revelou as percepções deles sobre a experiência vivenciada e corroboraram com as evidências científicas apontadas por Alves (2015), Bussarello (2016), Moreira e Ribeiro (2016), Eugenio (2020), destacando que a gamificação viabiliza a criação de contextos motivacionais, a realização de desafios emocionantes, a oferta de recompensas pela dedicação e eficiência, bem como oportuniza o exercício da liderança e do protagonismo de forma espontânea.

O impacto positivo da gamificação também foi observado nos comentários sobre a missão 1 que iniciava o percurso gamer. A Figura 21 reflete essa observação.

Figura 21: Comentários dos educandos sobre a missão 1





Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Ao solicitar sugestões para melhorar a experiência, a maioria dos educandos nada acrescentou, mas alguns apontamentos foram feitos: ter mais missões e mais personagens; colocar elementos de jogos conhecidos; fazer um jogo sobre a história. Diante do exposto, vê-se a autonomia e o protagonismo sendo evidenciado e as possibilidades de ampliar a sequência didática para futuras replicações ou na criação de outros protótipos inéditos.

Partindo desse pressuposto, algumas considerações são essenciais. O sucesso da gamificação está em conhecer o perfil de jogador dos seus alunos, fato evidenciado nos estudos de Alves (2015) e Eugênio (2020), os autores defendem que é essencial pensar no público que se deseja engajar, no comportamento e no interesse desse público antes de desenhar a jornada que eles participarão, essa é, portanto, uma das únicas maneiras de obter sucesso. Nesse contexto, salienta-se que a aplicação do questionário diagnóstico foi fundamental para estabelecer o design da experiência de aprendizagem, pois ao identificar que os alunos do 6º ano gostavam de jogos que envolviam recompensas, toda a gamificação da sequência didática aplicada foi baseada no perfil denominado de Conquistadores, realizadores (*Achiervers*) (BARTLE, 1996; KAPP (2012).

As principais motivações desse perfil definidas por Alves (2015) e Eugenio (2020) consistem na motivação por objetivos, missões e desafios, gostarem de manter-se no topo dos *rankings* e de acumularem o máximo possível de itens, pontos e *badges*. Comportamento observado nos estudantes público-alvo da pesquisa.

Além disso, uma *storytelling* é fundamental para imersão no imaginativo e fomentar nos educandos uma atuação fictícia, mas real, uma vez que, viu-se os estudantes assumindo a postura, ora de um detetive, buscando desvendar um mistério, ora de um fotorrepórter,

agindo como a protagonista da história e conhecendo características da atuação desse profissional no universo do fotojornalismo.

O uso do celular como instrumento pedagógico também é bastante potencializador para gamificar e engajar os educandos. Fazer as leituras através dos escaneamentos dos *Qr codes*, fazer os registros fotográficos para a produção não verbal das fotorreportagens, produzir versão digital dos textos produzidos, responder os questionários via *Google Forms*, entre outros, foram momentos privilegiados de empolgação e atenção por parte dos educandos.

Portanto, frente ao exposto e mediante a sequência didática gamificada aplicada, pode-se afirmar que a gamificação como estratégia de ensino é uma metodologia ativa que maximiza os resultados, produz engajamento e contribui para melhoria da proficiência na produção textual, sua aplicabilidade é viável e benéfica ao processo de ensino e aprendizagem, desde que bem planejada e executada.

5.3.3 As vantagens e desvantagens da gamificação aplicada ao ensino de Língua Portuguesa

Elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos, permitiu-nos compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especialmente, no desenvolvimento da produção escrita, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem.

Frente a essa experiência de ensino ativa, o docente pode verificar as vantagens e o que pode se tornar desvantagens da gamificação aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no âmbito da proposta executada. Nesse contexto, as considerações principais foram resumidas no Quadro 17.

Quadro 17: Vantagens e desvantagens da gamificação aplicada ao ensino da Língua Portuguesa

Vantagens da gamificação aplicada ao ensino da Língua Portuguesa	Desvantagens da gamificação aplicada ao ensino da Língua Portuguesa
• Aula inéditas de Língua Portuguesa	• Planejamento denso (mais material a ser produzido e tempo de dedicação)
• Alunos ativos e professor ativo	• Pode-se perder o foco nos objetivos do componente curricular se eles não estiverem bem definidos
• Alunos engajados nas aulas	• Confundir o conceito, entendendo a gamificação como a aplicação, construção de jogos de Língua Portuguesa

• Atenção e foco necessário à aprendizagem da língua	• Carência de suporte tecnológico e capacitação para gamificar aulas de Língua Portuguesa
• Protagonismo estudantil	• Estimular uma competição não saudável para apreensão da língua.
• Elevação da proficiência em Língua Portuguesa	• Exagerar na utilização nas aulas de Língua Portuguesa.

Fonte Pesquisa direta, 2023.

Partindo desse contexto, é preciso cautela, objetivos bem definidos e capacitação para que a gamificação seja positiva e logre bons resultados, exageros podem ser prejudiciais. Aspecto já apontado nos estudos de Bussarello (2017).

O fato é que o uso dessa metodologia para o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para efetivar melhorias na aprendizagem e minimizar os impactos desmotivacionais das aulas tradicionais (BERBEL, 2011; ALVES, 2015; CASTELLAR, 2016; BERTINI, 2017; EUGENIO, 2020).

Desse modo, investir em formação para os educadores é essencial, tendo em vista a preparação para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem gamificadas e potencializadoras para o ensino da Língua Portuguesa.

6 PRODUTO FINAL

O produto educacional oriundo dessa pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, constituiu-se mediante a elaboração e a aplicação de uma experiência de aprendizagem gamificada com foco no gênero discursivo/textual fotorreportagem realizada em uma instituição de ensino pertencente a rede pública de Educação Básica, tendo como público-alvo educandos do 6º ano do Ensino fundamental. O protótipo aqui apresentado, propõe-se ser um material de apoio aos educadores de Língua Portuguesa, podendo ser replicado em outras unidades escolares e em outros anos escolares, dependendo do interesse e do nível de apreensão do gênero em destaque pelos estudantes do ensino fundamental.

Considerando as múltiplas realidades das escolas brasileiras e a implementação do uso de tecnologias educacionais, o produto final dessa pesquisa proposto pela pesquisadora foi organizado em dois formatos: analógico e digital. Essa disponibilidade pressupõe ampliar as possibilidades de replicação. Além disso, ao concluir a pesquisa, verificou-se que foram produzidos dois produtos: um para o educador e outro para o educando. A razão para essa percepção se deve a existência de materiais pedagógicos que diferem quanto ao público-alvo em ambas as versões do produto final elaborado.

Na versão analógica do produto educacional, produziu-se um caderno pedagógico para o professor e um bloco de anotações para o estudante. Todo o material está organizado de forma a contemplar todas as etapas de desenvolvimento da sequência didática do ponto de vista de apreensão da Língua Portuguesa, bem como do desenho da gamificação que estruturou o processo de aplicação de cada uma das fases da experiência de aprendizagem proposta.

Para além disso, considerando a imersão atual na cultura digital e visando apropriar-se desse letramento em benefício do ensino e da aprendizagem, o produto educacional proposto assumiu o formato de uma aplicação *web*, sendo uma plataforma para o professor e outra para o educando, que estimulará o protagonismo e a autonomia de educadores e de educandos ao vivenciarem a experiência gamificada em sua versão digital. Além disso, a escolha desse tipo de plataforma ocorreu devido a facilidade de acesso ofertada, uma vez que, não necessita da instalação de nenhum *software*/ aplicativo, sendo necessário apenas o uso de um *browser* (*navegador web*). A construção da aplicação teve como colaborador Júnior Raimundo da Silva⁵,

⁵ Desenvolvedor *Web Full Stack*. Contato:desenvolvimento@allsoftweb.com.br.

técnico em informática com ênfase em desenvolvimento de *softwares* para *web* pela Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães (ETEPAM - PE).

Anseia-se que a entrega dos produtos, no formato analógico e digital, para educadores e educandos, potencialize sua replicação e sua contribua para expandir os horizontes educacionais. Destarte, viabilizando implementar melhorias na própria sequência didática que possibilitem reformular as estratégias de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e também fomentar novas metodologias em outros componentes curriculares.

A aplicação *web* está disponível por meio do endereço eletrônico <https://erivanialima.com.br/>. Para acessá-la é necessário a criação de um cadastro, utilizando um *e-mail* válido. O caderno pedagógico analógico pode ser apreciado no apêndice L dessa dissertação, na subseção a seguir, e também no ambiente digital, na aba “Materiais”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A projeção, a elaboração, o desenvolvimento e a conclusão dessa pesquisa instituída no âmbito do mestrado profissional em Letras e cursada na instituição de ensino superior Universidade Federal da Paraíba – PROFLETRAS/UFPB, permitiu inúmeras reflexões, constatações e inferências. No limiar desse estudo, é necessário retomar aos objetivos que edificaram a pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que é infinita as possibilidades de expansão da educação e de seus atores no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, ao recapitular os objetivos delineados para essa pesquisa, é possível concluir que ao discutir conceitos e concepções dos eixos teóricos que constituíram os fundamentos dessa pesquisa, a literatura não esgota as possibilidades de novos estudos na área e viabiliza um conjunto de reflexões sobre metodologias ativas, gamificação e fotorreportagem, corroborando substancialmente para a aplicação prática da teoria.

Nesse conteúdo, depreendeu-se que as metodologias ativas como o próprio nome explicita, sugere ação, protagonismo, autonomia, seja como método, como estratégia, como procedimento, não importa o conceito, ela pressupõe a construção de um processo de ensino e aprendizagem ativo na construção de um cidadão capaz de agir, interagir e transformar a sua realidade positivamente, além de basilar na formação integral humana, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A gamificação, por sua vez, insere-se no rol das metodologias ativas e emerge apontando novas estratégias para construir a aprendizagem, tendo suas bases na motivação e no engajamento dos envolvidos, considerando a dinâmica, a estética e a mecânica dos *games*. Se há vantagens e desvantagens e quais são elas, esse tem sido motivo de inquietude entre educadores, estudiosos e pesquisadores. O fato é que ela propõe reformular, redimensionar a sala de aula, viabilizando experiências de aprendizagem ancoradas em objetivos, em missões, em sistema de progressão e de recompensas.

No que concerne ao gênero discursivo /textual selecionado para o estudo, a fotorreportagem apresenta natureza sociocomunicativa de grande potencialidade. A veiculação do gênero ao campo jornalístico abrange uma diversidade de temáticas, de forma composicional e de similaridade com outros gêneros da referida esfera comunicativa. A história, a propagação e a evolução desse gênero permitem compreender a importância da sua apreensão para o desenvolvimento da comunicação e da interação social.

Na seara do segundo objetivo, ao promover atividades diagnósticas da produção textual dos educandos do 6º ano do Ensino Fundamental, vale ressaltar aqui, os impactos da pandemia Covid-19, detectou-se que a prática de linguagem escrita é permeada por fragilidades nessa fase escolar, tanto em aspectos estruturais como linguístico e que muitas habilidades elementares ainda não foram consolidadas. Além disso, o conhecimento do gênero discursivo/textual em foco e suas características representaram uma novidade para os estudantes. É importante frisar ainda, que a escrita é uma prática de linguagem na qual os educandos não possuem apreço e tendem a negligenciar atividades de produção textual, mas a gamificação tornou as atividades mais atrativas e motivou o engajamento.

Desenvolver um protótipo gamificado para a apreensão do gênero discursivo /textual fotorreportagem, indubitavelmente, representou um grande desafio, uma vez que, as características particulares do gênero, sua veiculação jornalística alinhada à escassez de material didático apropriado, aglomerou diversas dificuldades ao pesquisador. Somou-se a isso, o intento de gamificar a experiência de ensino de aprendizagem do gênero em sala de aula, conduzindo os educandos a uma vivência ímpar, tendo com base parâmetros cognitivos e socioemocionais amparados na motivação e no engajamento.

Nessa perspectiva, ao desenvolver o terceiro objetivo do estudo, que visava elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos, constatou-se que há vantagens e desvantagens nesse processo. As vantagens observadas se concentram na inovação pedagógica, no protagonismo do educando e também do docente, na elevação da motivação e do engajamento, no aumento da proficiência, aspectos evidenciados durante o desenvolvimento da sequência didática. As desvantagens estão vinculadas, principalmente, à falta de capacitação docente para gamificar, na ausência de material de apoio sobre o gênero ou a estratégia metodológica, no tempo dedicado ao planejamento, na insuficiência de recursos tecnológicos e no cuidado para não perder o foco nos objetivos.

Em resposta ao quarto objetivo dessa pesquisa, obteve-se como produto educacional um caderno pedagógico da experiência de aprendizagem gamificada desenvolvida na pesquisa, a ser divulgado em suporte analógico e digital, para apoiar outros docentes de Língua Portuguesa. O produto final elaborado é uma prova de que investir em pesquisas podem impulsionar mudanças significativas na educação do nosso país e que não há limites para expansão do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, é com imensa satisfação que o pesquisador conclui essa pesquisa. Os resultados produzidos com o estudo da gamificação aplicada à educação, em particular, ao componente curricular de Língua Portuguesa, demonstram que as metodologias ativas, se bem planejadas e aplicadas, podem trazer benefícios ao ensino e à aprendizagem, resguardadas as devidas precauções, e conduzir a educação a um campo fértil para a autonomia e o protagonismo de educadores e de educandos. Desse modo, a gamificação permite a produção de aulas inéditas e engajadoras e viabiliza o ensino da língua, centrado nos gêneros discursivos/textuais, de forma a potencializar o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos estudantes para atuarem na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é inegociável o investimento da gestão pública em formação docente para uso das metodologias ativas, bem como em recursos tecnológicos e pedagógicos viáveis ao planejamento, à aplicação e ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem ativo nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ÁGUA BRANCA. **Projeto Político Pedagógico**. CME: 2021.

ALLE, Benn Richard. **Desenvolvimento e testagem de ferramentas didáticas game-like para o ensino de genética e evolução**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. **Práticas letradas de gamificação: estudo do processo de textualização no ensino superior**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2020.

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

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entre palavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, jan/jul 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BARTLE, Richard. **Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit MUDs**. Research Gate, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Player_s_who_suit_MUDs. Acesso em: 15 mar. 2022.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BECK, Caio. **Metodologias ativas: conceito e aplicação**. Andragogia Brasil (2018). Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BERTINI, Denise Simões Dupont. **Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas**. In: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arcerloni Neusa. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **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.

BONINI, Aldair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (org.). 4.ed São Paulo: Parábola editorial, 2011.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

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

BUSSARELO, Raul Inácio. **Gamificação em histórias em quadrinhos hipermídia**: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2016. Acesso em: 10 jun.2021.

BUSARELLO, Raul Inácio. Contribuições da gamificação para a aprendizagem. In: **Protótipos funcionais de objetos de aprendizagem gamificados e acessíveis**. ULBRITCH, Vania Ribas; VILLAROUÇO, Vilma; FADEL, Luciane (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

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

BUSARELLO, Raul Inácio; FADEL, Luciene Maria; ULBRICHT, Vanis Ribas. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na educação**. FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Metodologias ativas**: ensino por investigação. APA, 2016.

CASTILHO, Camila de Castro. **Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos**: gamificação e elementos de narrativa transmídia no aventuras currículo +. Disponível em: <https://unicamp.academia.edu/CamiladeCastroCastilho>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CHINAGLIA, J. V. **Um percurso gamer para o ensino de escrita**. Tese de Doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1157706>. Acesso em: 10 de jun.2021.

COSTA, Cibele Lopresti. NOGUEIRA, Everaldo. MARCHETTI, Greta. PAIVA, Andressa Munique. **Geração Alpha** – Língua Portuguesa, 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais. 2º ed. São Paulo: SM Educação, 2018.

CUNHA, Gilza Lale Camelo da *et al.* Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. In: **Metodologia ativa na educação**. SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso**. Manual do professor, 7º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. cap.2.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (org.). 4.ed São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michele. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. Apresentação de um procedimento. In: **Generos orais e escritos na escola** / tradução e organização de Roxana Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004).

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EUGÊNIO, Tiago. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores**. São Paulo: Évora, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUJIHARA, ELZA (org.). **Tecendo linguagens**. Material digital - Manual do professor Língua Portuguesa: 9º ano ensino fundamental – anos finais. IBEP, 2018.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 10. jun. 2021.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
KIM, Amy Jo. **Community buildin on the web: secret strategies for successful online communities**. Califórnia: Peachpit Press, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lígia Silva. RAMOS, Margareth Braz Ramos A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: **Metodologias ativas na educação**. SILVA, Andreza R.L da. BIEGING, Patrícia BUSARELLO, Raul Inácio (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

LOPES-ROSSI, M.A. G (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, D. M. da S. **Gamificação e interpretação ambiental: uma experiência em trilha ecológica**. Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Ciências e Educação Matemática, 2016. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/teses-dissertacoes/gamificacao-e-interpretacao-ambiental-uma-experiencia-em-trilha-ecologica> /Acesso em: 10 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José. **Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados**. Educação_Sinepe_Book.indb, p-66-87, 2019. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, Vol. 02, 2015, p.15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

MOREIRA, Jonathan; RIBEIRO, Bruno. **Prática pedagógica baseada em metodologia ativa:** aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, 2016. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722> Acesso em: 03 mar. 2022.

PEREGRINO, Nadja. **O cruzeiro:** a revolução da fotorreportagem. Rio de Janeiro: Dazibao, 1991.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. **Projeto de pesquisa - o que é? como fazer?:** um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'água, 2005.

PRIMO, Lane *et al.* Gamificação na educação: proposta de recurso educacional acessível para o ensino da geometria. In: ULBRITCH, Vania Ribas; VILLAROUCO, Vilma; FADEL, Luciane (org.). **Protótipos funcionais de objetos de aprendizagem gamificados e acessíveis.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

RIBEIRO, Fabiana de Oliveira. **Escrita na "Idade Mídia":** aprendizagem e aprimoramento por meio da escrita. 2018. 120. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/producaoacademica>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (doutorado) FCULDADE DE Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação.** Diálogo Educ, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.

SANTOS, Tatiane Soares dos. **Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down:** indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9492> Acesso em: 10 jun. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Org. e trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA et al. Metodologias Ativas: um Desafio para o Trabalho da Orientação. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Metodologia ativa na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, Andresa Henning. FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Revista eletrônica Qualit@s.** ISSN 1677 4280 v.17. nº 1, 2015.

SOARES, Cristina. **Metodologias ativas:** uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification, inc:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

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

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Orientação para alunos e alunas)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Prezado aluno e prezada aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”**, da mestranda **ERIVANIA LIMA DA SILVA**, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral é compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especialmente no desenvolvimento da produção escrita, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem e os objetivos específicos são: discutir as concepções de metodologias ativas, gamificação e escrita; promover atividades diagnósticas sobre a produção textual dos educandos; elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos e produzir um caderno pedagógico de atividades gamificadas com foco no desenvolvimento da escrita, a serem divulgadas em suporte físico ou interativo, para apoiar outros docentes de Língua Portuguesa.

Os resultados desta pesquisa contribuirão para aprimorar a produção escrita e elevar o engajamento em atividades dessa prática de linguagem por meio do uso de recursos da

gamificação, por fim fornecerão um material de apoio interativo para professores e professoras de Língua Portuguesa, embasado no gênero discursivo fotorreportagem.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participa da sequência didática de demais atividades propostas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura e de escrita de fotorreportagens desenvolvidas no intuito de compreender a proficiência e o engajamento dos participantes.

A pesquisa não apresentará riscos, pois além de ser convidado a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento das concepções de gênero, desenvolvimento da sua capacidade de realizar uma escrita proficiente de fotorreportagens, além de experimentar o uso de recursos de gamificação e refletir sobre o seu nível de engajamento em exercícios gamificados para a produção textual.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar informações complementares. Seguem os dados profissionais da professora responsável pela pesquisa: a) ENDEREÇO: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Virgolino Batista, Rua Abdôn Florêncio, 30, Gualterina Alencar Vidal, Água Branca– PB, CEP: 58.748-000; b) erivanialima_ab@hotmail.com c) Telefone: (83) 9 9911-7806.

Eu, _____, fui informado (a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a

meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

Água Branca/PB, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)

(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Prezado (a) pai, mãe, responsável ou representante legal,

O (a) seu (sua) filho (a) dependente está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”**, da mestranda **ERIVANIA LIMA DA SILVA**, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral é compreender o processo de gamificação aplicado à educação especialmente no desenvolvimento da produção escrita, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem e os objetivos específicos são: discutir as concepções de metodologias ativas, gamificação e escrita; promover atividades diagnósticas sobre a produção textual dos educandos; elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos e produzir um caderno pedagógico de atividades gamificadas com foco no desenvolvimento da escrita, a serem divulgadas em suporte físico ou interativo, para apoiar outros docentes de Língua Portuguesa.

Solicitamos a colaboração do seu (sua) filho (a) dependente para participar das aulas que ministraremos, da sequência didática e outras atividades que propuséramos para que os/as alunos/alunas possam aprimorar a produção escrita e elevar o engajamento nessa prática de linguagem através das atividades envolvendo o gênero fotorreportagens e recursos da gamificação.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do (da) seu (sua) filho (a) dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a) dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o (a) seu (sua) filho (a) dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **ERIVANIA LIMA DA SILVA**. Email: erivanialima_ab@hotmail.com ; Telefone: (83) 9 9911-7806.

Endereço: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Virgolino Batista, Rua Abdôn Florêncio, 30, Gualterina Alencar Vidal, Água Branca– PB, CEP: 58.748-000;

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Comitê de Ética em Pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado **“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”** a ser desenvolvido sob orientação da Professora **Erivania Lima da Silva**, com a participação dos (as) alunos (as) do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral é compreender o processo de gamificação aplicado à educação especialmente no desenvolvimento da produção escrita, a partir do gênero discursivo/textual fotorreportagem e os objetivos específicos são: discutir as concepções de metodologias ativas, gamificação e escrita; promover atividades diagnósticas sobre a produção textual dos educandos; elaborar e aplicar atividades de aprendizagem gamificadas, observando sua aplicabilidade para a produção textual escrita e o engajamento dos educandos e produzir um caderno pedagógico de atividades gamificadas com foco no desenvolvimento da escrita, a serem divulgadas em suporte físico ou interativo, para apoiar outros docentes de Língua Portuguesa. O trabalho de campo acontecerá de forma intervencionista, através da pesquisa-ação, tendo a pesquisa bibliográfica, a observação participante e a aplicação de sequência didática como instrumentos/ procedimentos geradores de dados.

Água Branca -PB, ____ de ____ de 2022.

Assinatura e carimbo do Gestor Escolar

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **ERIVANIA LIMA DA SILVA**, mestranda em Letras, telefone (83)9 9911-7806, e-mail:erivanialima_ab@hotmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“GAMIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE FOTORREPORTAGENS: ENGAJAMENTO E PROFICIÊNCIA”**, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação de sequência didática e a observação participante em instituição de ensino pública da rede municipal da cidade de Água Branca, Paraíba;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

Água Branca, ____de____ de 2022.

Erivania Lima da Silva
- Pesquisadora -

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”

Local da observação:

- Sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal

Tópicos a serem observados:

- 1.Os estudantes reconhecem e compreendem características do gênero textual fotorreportagem?
- 2.Como eles se sentirão realizando atividades de produção textual?
- 3.Quais dificuldades os estudantes relatarão no momento da produção textual?
- 4.Quais as dificuldades de escrita serão encontradas nas produções escritas dos alunos?
5. Qual a proporção de engajamento dos alunos na realização de uma atividade de produção textual gamificada?
- 6.Os estudantes terão melhoria na produção escrita após uma intervenção gamificada?
- 7.Como serão os relatos dos alunos ao participarem de atividades gamificadas?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV
“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”

QUESTINÁRIO DIAGNÓSTICO PARA O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO

1. Você gosta de jogos?
2. Quantas vezes você joga por dia?
3. Quais jogos você joga ou jogou em sua vida?
4. Você prefere jogos analógicos (cartas, tabuleiro, etc.) ou digitais (usando o computador, o *smatphone*, etc)?
5. Quais os tipos de jogos que você mais gosta?
 - () Conquistar recompensas (moedas, distintivos, etc.)
 - () Matar /assassinar o adversário
 - () Explorar territórios
 - () Interagir com outras pessoas
 - () outros
6. Você se considera competitivo?
7. Como você reage quando é derrotado em um jogo?
8. Na escola, quando o professor apresenta ou revisa conteúdos usando jogos, você gosta?
Por quê?

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA O DESIGN DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV
“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”

ROTEIRO PARA O DESIGN DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA

Objetivos de aprendizagem:

Perfil dos jogadores:

Elementos da gamificação

Dinâmica

Elementos da gamificação

Mecânica

Elementos da gamificação

Estética

APÊNDICE H – PROTÓTIPO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV
PROTÓTIPO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”

INTRODUÇÃO

Esta sequência didática objetiva a leitura, estudo e produção textual do gênero discursivo/textual fotorreportagem por meio de experiências de aprendizagem gamificadas.

COMPETÊNCIAS GERAIS - BNCC

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
4. Comunicação
5. Cultura Digital
7. Argumentação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - ÁREA DE LINGUAGENS

Linguagens 2 Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar

suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Linguagens 6 Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Língua Portuguesa 1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Língua Portuguesa 3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Língua Portuguesa 10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

HABILIDADES – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

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

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação

de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, *detonado* etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
- Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
- Textualização
- Revisão/edição de texto informativo e opinativo

DURAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 14 horas/aulas

PREPARAÇÃO:

- Impressão de TALE, TCLE;
- Elaboração de questionário para roteiro para o design da experiência de aprendizagem gamificada no google forms;
- Seleção de fotorreportagens;
- Seleção de sites, blogs, etc;
- Elaboração de atividades em QR Code;
- Confeção do bloco de anotações do fotojornalista;
- Criação de credencial para o exercício de fotorrepórter;
- Solicitação de uso dos celulares em sala de aula;
- Solicitar o acesso as redes de internet da escola;

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1.APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – 1º AULA / 2ª AULA

Atividade 1: Explicar o que é mestrado, pesquisa e pesquisador;

Atividade 2: Apresentar a pesquisa “Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”.

Atividade 3: Apresentar os termos TALE E TCLE, realizando a leitura dos documentos, fazendo esclarecimento, abrindo espaço para dúvidas, questionamentos;

Atividade 3: Coletar os documentos assinados pelos alunos que desejam participar da pesquisa e orientar o encaminhamento do TCLE para os pais ou responsáveis;

Atividade 4: Solicitar que os educandos respondam o questionário “Roteiro para o design da experiência de aprendizagem gamificada” por meio do *Google forms*;

Metodologia: Conversação; exibição de slides; apreciação de documentos; leitura de documentos; explanação oral; assinatura de documentos; orientações gerais; resolução de questionário no *Google forms*;

Recursos: Datashow; caixa de som; notebook; material impresso; celulares; internet.

2.PRODUÇÃO INICIAL – 3ª AULA / 4ª AULA / 5ª AULA

Distribuir o bloco de anotações e as credenciais para os educandos e fazer a apresentação da narrativa gamificada, apoiando-se em uma visão geral das missões, sistema de recompensas, uso de QR code, entre outras informações;

Missão 1 – Missão *Click*: uma imagem vale tanto quanto mil palavras (Escanear QR code para acessar atividade 1, 2 e 3)

Atividade 1: Instigar a curiosidade dos alunos sobre o gênero fotorreportagem por meio da apreciação de um mural de exemplares do gênero em foco, promovendo um *tour* pela sala de aula;

Atividade 2: Realizar uma atividade no *Google forms* para ativar e verificar o conhecimento que eles já têm sobre o assunto.

Algumas sugestões de abordagem:

- Qual texto mais chamou sua atenção? Por quê?
- Qual o gênero discursivo /textual dos textos que você leu?
- Onde esse tipo de texto é publicado?
- Qual a linguagem utilizada nos textos?
- Qual a temática apresentada? Você considera esse tema relevante?
- Como os textos estão organizados?
- Como se chama o profissional que produz esse gênero discursivo /textual?
- Quem costuma ler textos do gênero discursivo /textual expostos no mural?

Atividade 3: Promover uma roda de conversa sobre os questionamentos respondidos e socializar os comentários sobre a missão registrados no bloco de anotações.

Missão 2 – Missão *flash*: luz, câmera, furto! (Escanear QR code para acessar atividade 4)

Atividade 4: Promover uma mostra de fotorreportagens. Solicitar aos alunos que produzam uma fotorreportagem.

Algumas orientações:

- Tema: rotina escolar;
- Retirar a foto na escola;
- Planejar e produzir o texto;
- Imprimir a foto em casa e revisar o texto em casa;
- Um exemplar para exposição na mostra de fotorreportagens;
- Promover amostra de fotorreportagens dos educandos;

Metodologia: Orientações orais; uso de celulares; escaneamento de QR codes; leitura de textos das missões; resolução de exercícios no google forms; roda de conversa; explicações orais; apresentação da missão a gestora e coordenadora da escola; uso de credencial; sessão de fotos; planejamento de texto; produção de texto; impressão de fotos; realização de mostra de fotorreportagens na escola.

Recursos: bloco de anotações; celulares; internet; impressora; fita;

3. MÓDULO 1 - 6º AULA / 7ª AULA

Missão 3 – Missão *selfie*: Por trás das lentes! (Escanear QR code para acessar atividades do módulo 1)

Atividade 1: Proporcionar a leitura de textos diversos em sites selecionados para que o educando compreenda o universo do fotojornalismo. Solicitar registro de informações relevantes no bloco de anotações;

Tópicos para discussão:

- O que é a fotojornalismo?
- Importância do fotojornalismo
- Gêneros do fotojornalismo
- Como ler fotojornalismo ?
- A profissão fotojornalista / fotorrepórter

Atividade 2: Promover uma mesa-redonda para discutir os tópicos apresentados na atividade 1;

Metodologia: Conversação; Escaneamento de QR code; leitura de texto para compreensão da missão; navegação em sites; leitura de textos informativos selecionados; registro de informações em bloco de anotações; realização de mesa-redonda;

Recursos: celulares; bloco de anotações; internet;

4.MÓDULO 2 – 8ª AULA / 9ª AULA

Missão 4 – Missão *likes*: capturando pistas! (Escanear QR code para acessar atividades do módulo 2)

Atividade 1: Realizar atividade de leitura de fotorreportagem selecionada. Promover uma postura dialógica e crítica em relação à leitura, por meio de troca de impressões entre os pares para que haja um confronto de interpretações e opiniões.

Atividade 2: Promover um espaço para que os alunos possam aprofundar a discussão. Questionando-os:

- Há marcas temporais?
- É possível identificar o espaço onde ocorre a cena?
- Há alguma pessoa retratada? Descreva-a. Em sua opinião, por que essa pessoa foi retratada? Qual a relação dela com o tema?
- O fotojornalista constrói sua narrativa usando estratégias para chamar a atenção do seu leitor? Quais elementos da imagem indicam esse olhar? Vocês conseguem apontar algum recurso utilizado pelo fotojornalista como: o que está em primeiro plano e o que está em segundo?
- Em sua opinião, o que ele quer revelar a respeito do tema?

Atividade 3: Construir um mapa mental sobre as características do gênero textual fotorreportagem, utilizando post it;

Metodologia: Conversação; Escaneamento de QR code; leitura de texto para compreensão da missão; apreciação de fotorreportagem; questionamentos orais; montagem de mapa mental; socialização;

Recursos: celulares, bloco de anotações, xerox.

5.MÓDULO 3 – 10ª AULA / 11ª AULA

Missão 5 - Missão *reels*: Fotorrepórter em ação! (Escanear QR code para acessar atividades do módulo 3).

Atividade 1: Solicitar aos educandos que realizem uma entrevista com duas pessoas e registrem no bloco de anotações as respostas as seguintes perguntas:

- 1.Voce conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem?
- 2.Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade?
- 3.Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem?

Atividade 2: Propor a realização de uma pesquisa na internet sobre semelhanças e diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem e fazer os registros no bloco de anotações.

Metodologia: Conversação; escaneamento de QR code, leitura de texto para compreensão da missão; realização de entrevista; pesquisa na internet; anotações no bloco de anotações; socialização.

Recursos: celulares, internet, bloco de anotações.

6.PRODUÇÃO FINAL – 12ª AULA / 13ª AULA / 14ª AULA

Missão 6 – Missão *feed*: Pega ladrão, fotorrepórter de ouro! (Escanear QR code para acessar atividades da produção final)

Atividade 1: Orientar os educandos para a produção de uma fotorreportagem, desenvolvendo as etapas da produção textual.

- Planejamento da fotorreportagem;
- Produção da fotorreportagem;
- Revisão da fotorreportagem;
- Edição da fotorreportagem;

Atividade 2: Com a versão final, revisada e editada, sociabilizar as produções com a turma. Para a dinâmica, os educandos devem apresentar as condições e as intenções de produção. Ao final de cada apresentação, é interessante abrir espaço para que os demais colegas compartilhem suas apreciações e impressões sobre as fotorreportagens. As fotorreportagens serão publicadas na rede social da instituição de ensino.

Atividade 3: Convidar os educandos para retomarem a narrativa de introdução da sequência didáticas e proporcionar a solução do mistério. Apresentar o ranking final dos educandos na experiência gamificada e realizar a cerimônia fotorrepórter de ouro, na qual será entregue o distintivo de ouro.

Metodologia: Conversação; Escaneamento de QR code; leitura de texto para compreensão da missão; orientações para o planejamento da produção de fotorreportagens; realização de produção textual; realização da edição e revisão do texto produzido; socialização das produções; publicação das fotorreportagens na rede social da escola reapresentação da narrativa gamificada; socialização de pistas e enigmas; apresentação do desfecho da narrativa; reapresentação do sistema de recompensas; apresentação de ranking dos participantes; realização da cerimônia fotorrepórter de ouro; entrega de distintivos; recolhimento do bloco de anotações;

Recursos: celulares; internet; distintivos; slides; Datashow; caixa de som;

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Solicitar aos educandos a avaliação da sequência didática aplicada por meio de formulário no google forms.

APÊNDICE I – MODELO DE CREDENCIAL FOTORREPÓRTER



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

MODELO DE CREDENCIAL FOTORREPÓRTER

CREDENCIAL

Nome

Cargo: Fotorrepórter

Matrícula: 6º Ano A

Empresa: AVB News

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA



AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA GAMIFICADA

Prezado aluno(a), avalie como foi a experiência gamificada sobre o gênero discursivo/ textual fotorreportagem.

1. Qual nota você atribui a experiência vivenciada em sala de aula? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

2. Qual missão você mais gostou e por quê? *

Sua resposta

3. Em qual atividade você teve mais dificuldades? *

Sua resposta

4. Você se sentiu motivado/ engajado nas atividades? Por quê? *

Sua resposta

5. Você já conhecia o gênero discursivo textual / fotorreportagem? *

Sua resposta

6. O que você sugere para melhorar a sequência didática que você vivenciou? *

Sua resposta

Enviar

APÊNDICE K – BLOCO DE ANOTAÇÕES FOTORREPÓRTER



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

BLOCO DE ANOTAÇÕES FOTORREPÓRTER

APÊNDICE L – CADERNO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela dissertação: Erivania Lima da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV
CADERNO PEDAGÓGICO



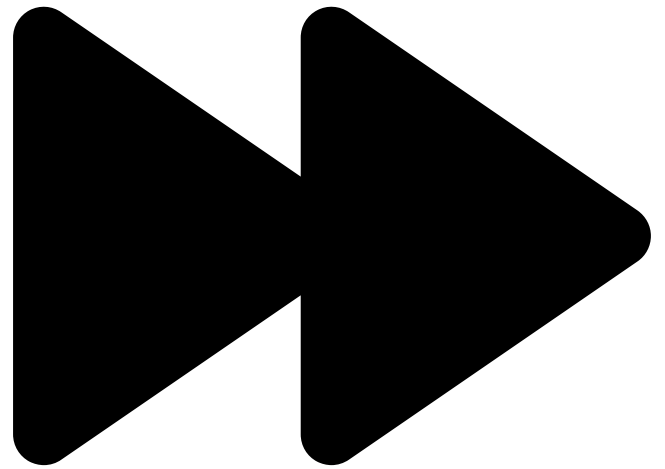
BLOCO DE ANOTAÇÕES FOTOREPÓRTER



START



APRESENTAÇÃO



Querido(a) aluno(a), seja bem-vindo(a) ao mundo do fotojornalismo. Aqui, uma imagem vale tanto quanto mil palavras. Vivemos nos próximos dias, uma grande aventura. Sua missão é ajudar a Clarck a encontrar sua câmera que foi furtada.

Clarck é uma fotorrepórter muito curiosa, dedicada e corajosa. Ela enfrenta todos os perigos para capturar o melhor ângulo e produzir fotorreportagens, sempre com o olhar crítico e o espírito informativo. Porém, no seu último trabalho, ela foi furtada e levaram seu principal instrumento de trabalho: sua câmera. Por sorte, seu bloco de anotações foi preservado. Quem será que furtou? Por que fez isso? Seria alguém conhecido? Será que pedirá dinheiro para devolver?

A cada missão realizada, você somará um total de pontos que serão convertidos em selos e receberá pistas que o ajudarão a descobrir quem foi o ladrão. Ao final, você poderá completar seu álbum de selos, capturar o ladrão e ganhar o distintivo fotorrepórter de ouro.



SISTEMA DE RECOMPENSAS

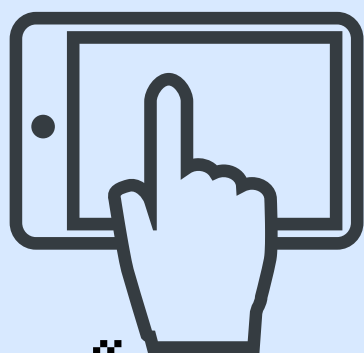


DESAFIOS	PROGRESSO	PONTUAÇÃO	RECOMPENSAS	ENIGMAS
MISSÃO 1	NÍVEL 1 FÁCIL	100 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER ASPIRANTE	ENIGMA 1
MISSÃO 2	NÍVEL 2 MODERADO	200 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER INICIANTE	ENIGMA 2
MISSÃO 3	NÍVEL 3 DESAFIANTE	300 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER JÚNIOR	ENIGMA 3
MISSÃO 4	NÍVEL 4 SUPER DESAFIANTE	400 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER EXECUTIVO	ENIGMA 4
MISSÃO 5	NÍVEL 5 MEGA DESAFIANTE	500 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER PREMIUM	ENIGMA 5
MISSÃO 6	NÍVEL 6 ULTRA DESAFIANTE	600 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER MASTER	ENIGMA 6
TOTAL	6 NÍVEIS	2.100 PONTOS	06 SELOS GANHA DISTINTIVO	DESCOBRE O LADRÃO





QUADRO DE MISSÕES



MISSÃO CLICK:
UMA IMAGEM VALE TANTO
QUANTO MIL PALAVRAS



MISSÃO FLASH:
LUZ, CÂMERA, FURTO!



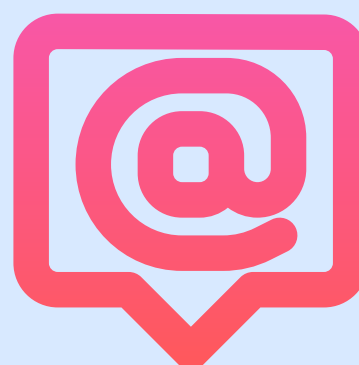
MISSÃO SELFIE:
POR TRÁS DAS LENTES!



MISSÃO LIKES:
CAPTURANDO PISTAS



MISSÃO REELS:
FOTORREPÓRTER EM
AÇÃO!



MISSÃO FEED:
PEGA LADRÃO,
FOTORREPÓRTER DE
OURO!

APELTE START

VAMOS AS MISSÕES?
APONTE PARA O
Qr Code



MISSÃO 1



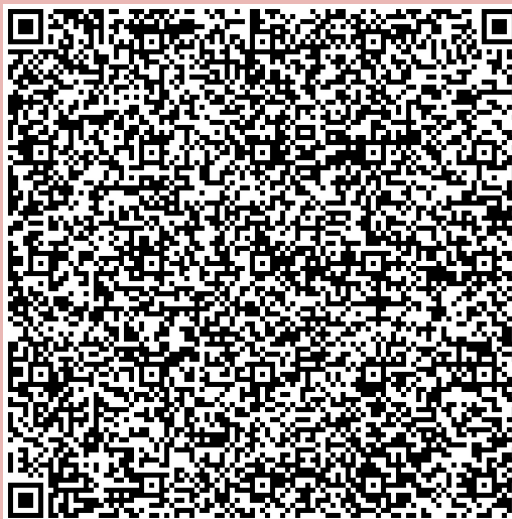
MISSÃO 2



MISSÃO 3



MISSÃO 4

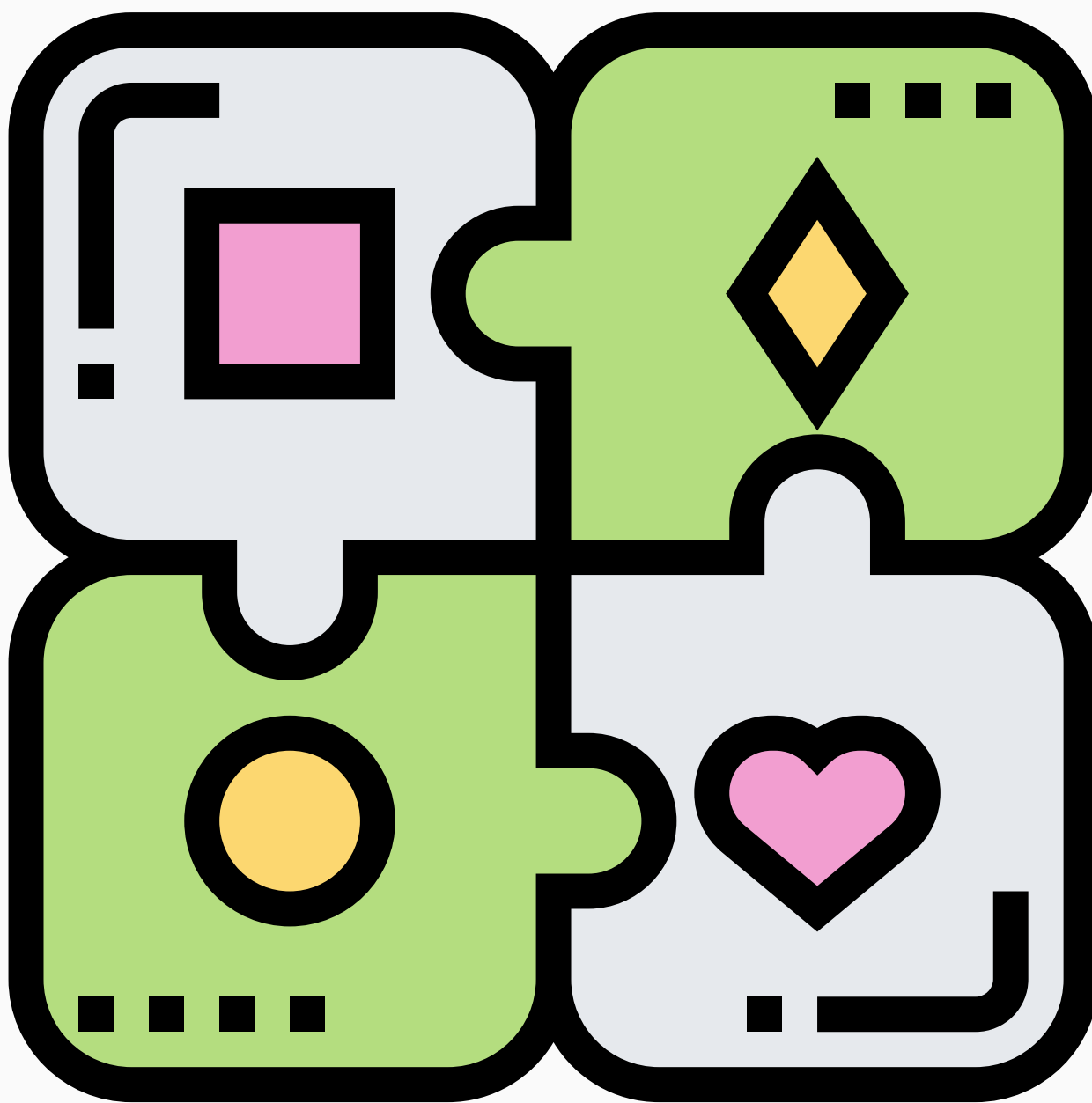


MISSÃO 5

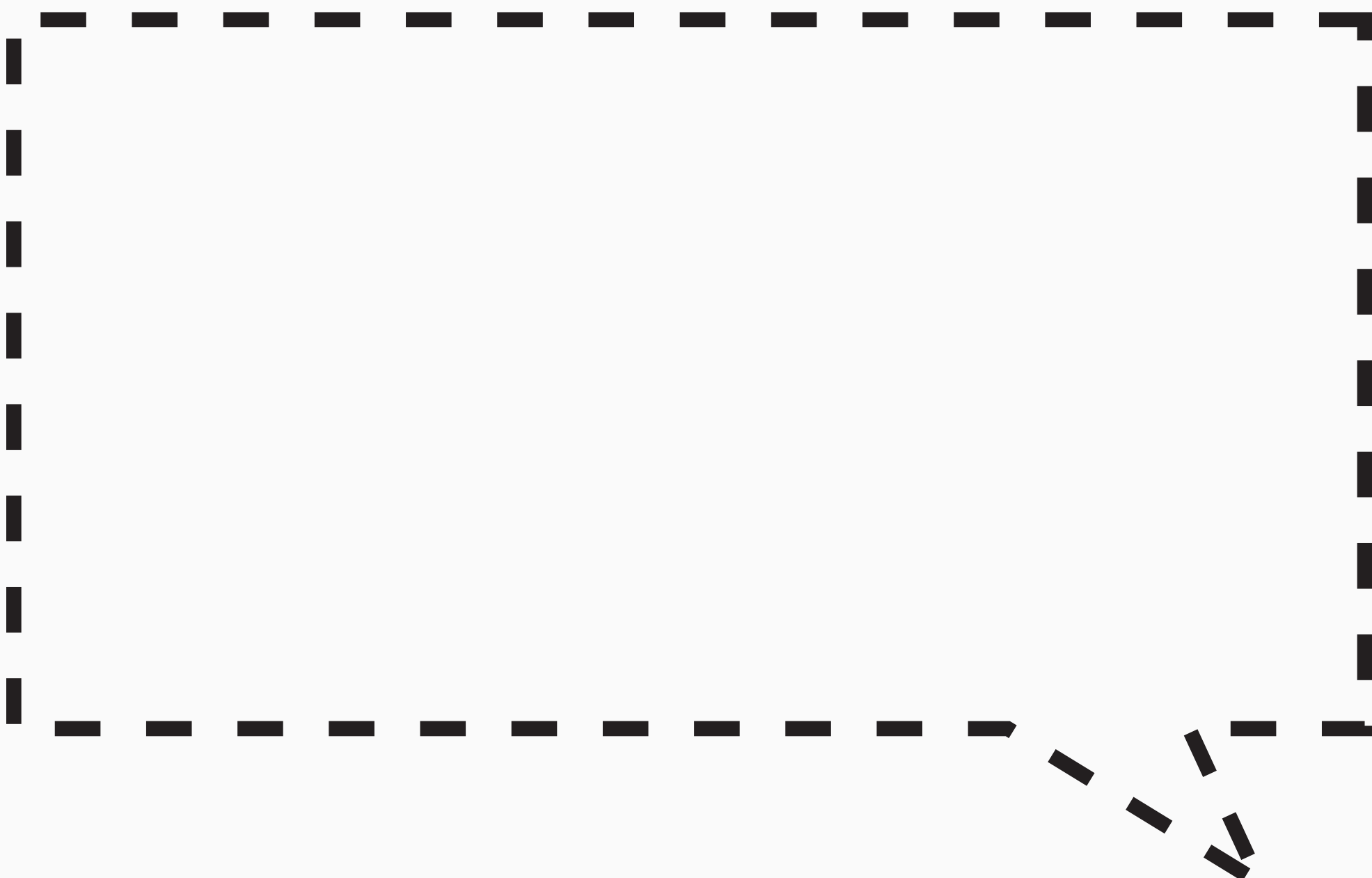


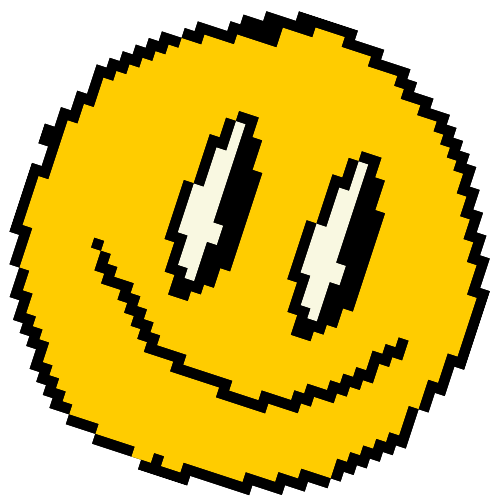
MISSÃO 6

MISSÃO 1



Comentários





MISSÃO 2

Produção inicial

Temática:

A dashed oval shape, intended for the user to write the theme of the text.

Texto não-verbal:

A dashed rounded rectangle, intended for the user to draw or describe non-verbal text.

Texto verbal:

A large dashed rectangle, intended for the user to write the verbal text.

Folha de planejamento do texto

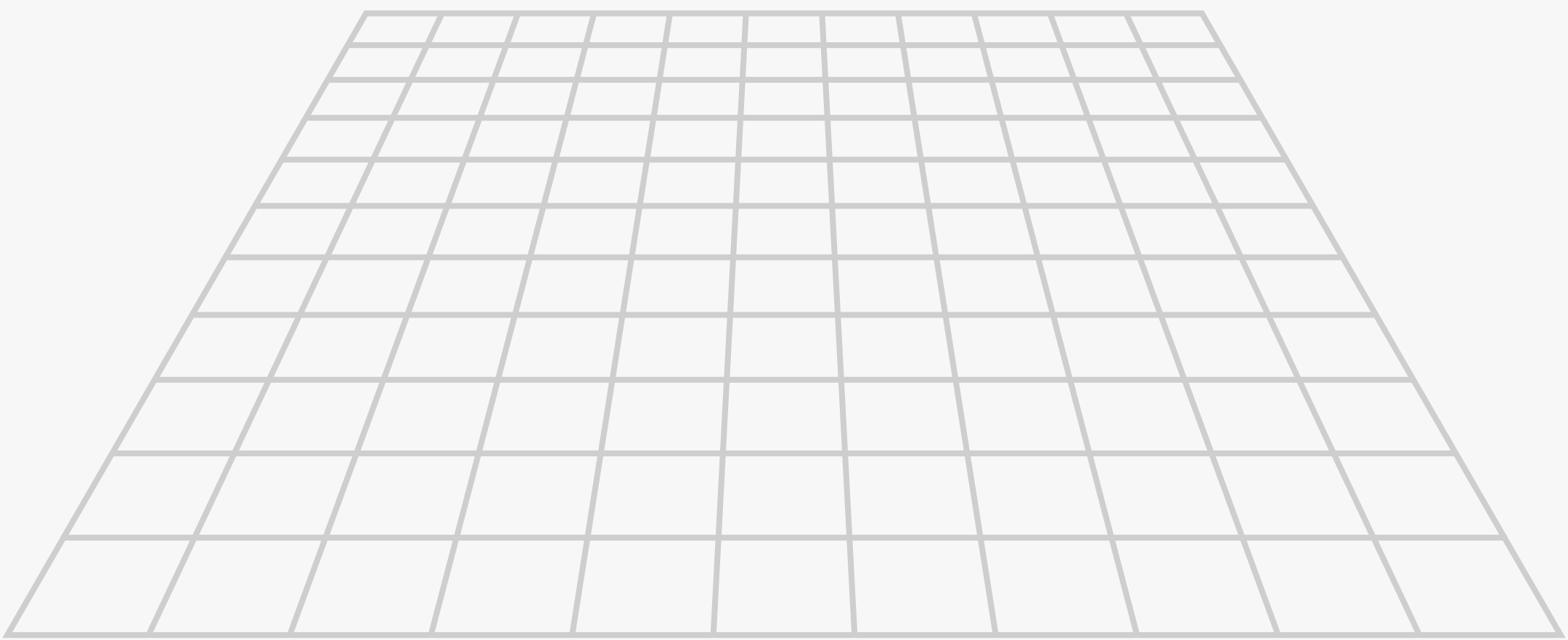
Versão final do texto



FOTOREPORTAGEM

A large rectangular area defined by a dotted black border, intended for the photo reportage content.

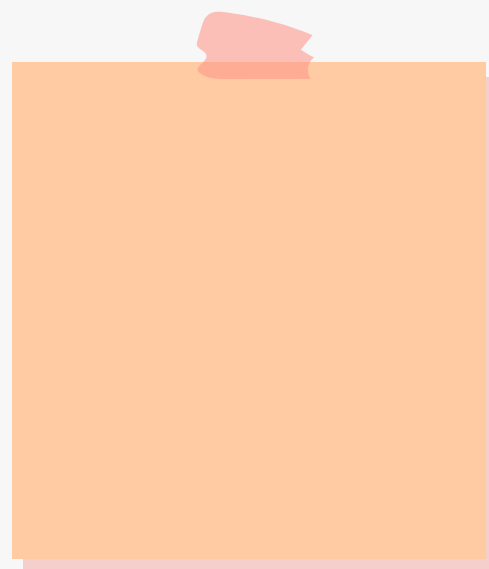
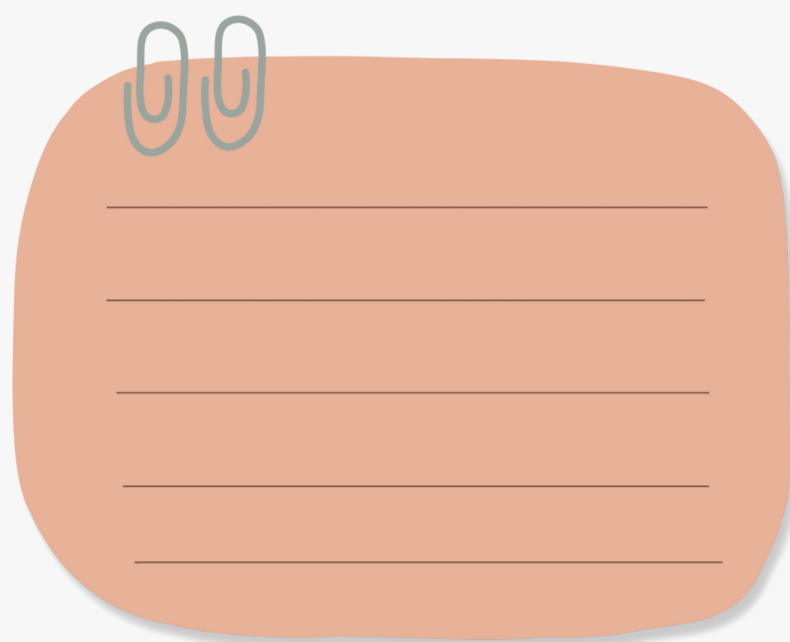
MISSÃO 3 ANOTAÇÕES



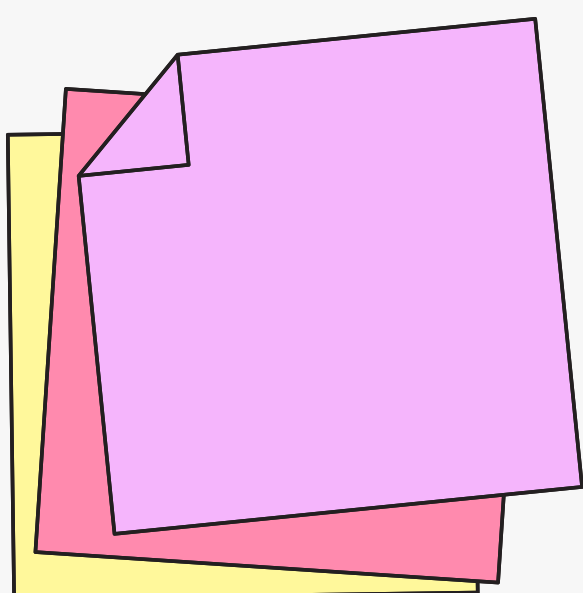
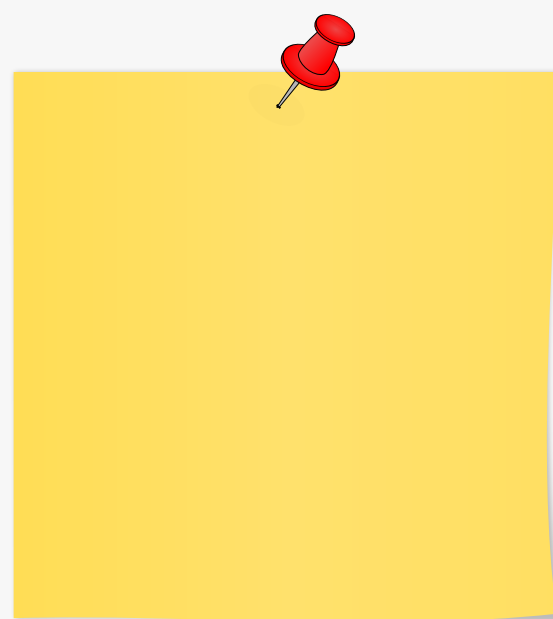
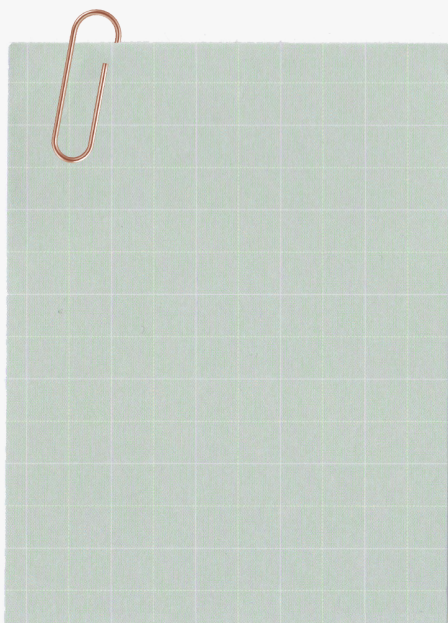
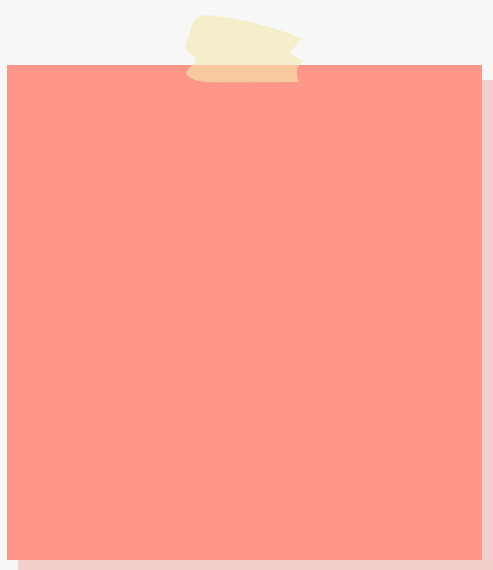


MISSÃO 4

MAPA
MENTAL



FOTOREPORTAGEM





MISSÃO 5

PESQUISA

1. Você conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem?

ENTREVISTADO 01:

ENTREVISTADO 02:

2. Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade?

ENTREVISTADO 01:

ENTREVISTADO 02:

3. Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem?

ENTREVISTADO 01:

ENTREVISTADO 02:

Reportagem

Fotorreportagem





MISSÃO E

Produção Final

Temática:

Texto não-verbal:

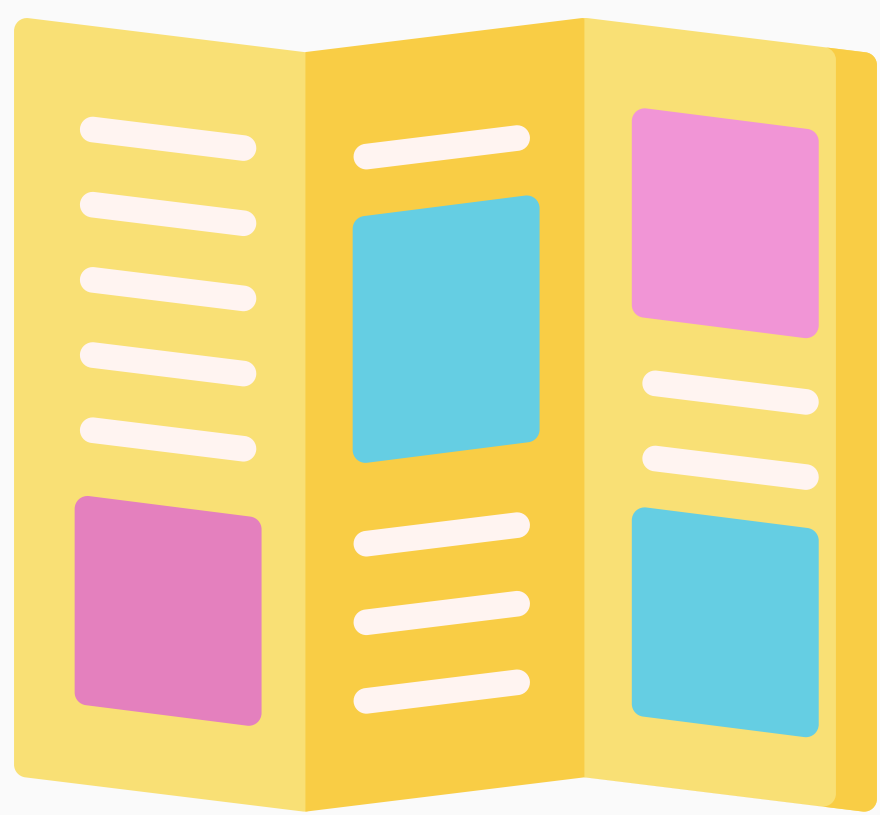


Texto verbal:



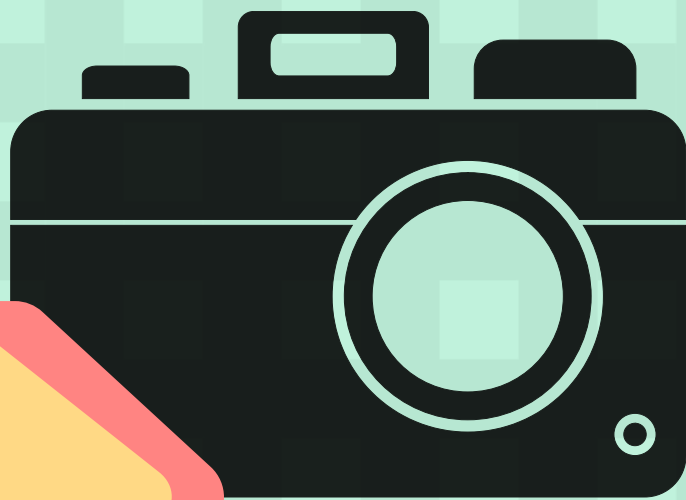
Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTOREPORTAGEM

A large rectangular frame composed of black dots, intended for a photo reportage layout.



#ENIGMAS

ENIGMA 1

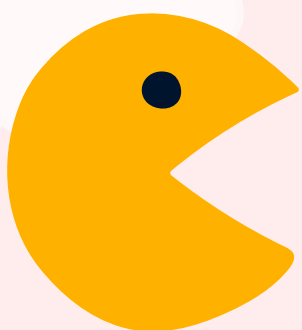
ENIGMA 2

ENIGMA 3

ENIGMA 4

ENIGMA 5

ENIGMA 6



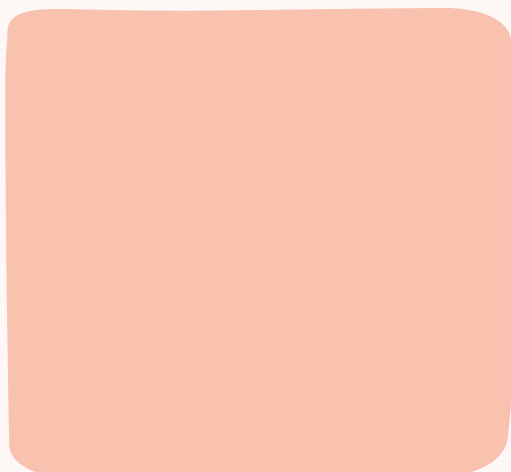
QUADRO
DE
SELOS

LEVEL

▲▲▲
UP
▲▲▲



ASPIRANTE



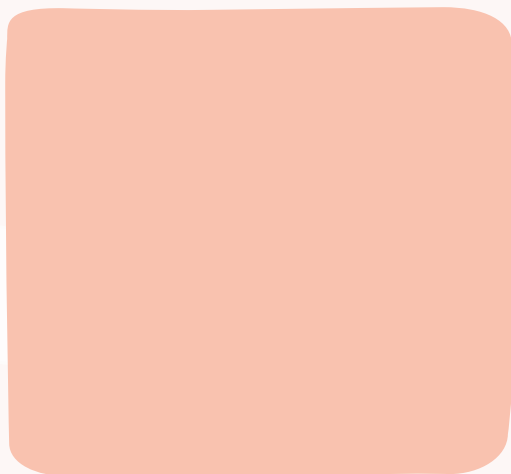
INICIANTE



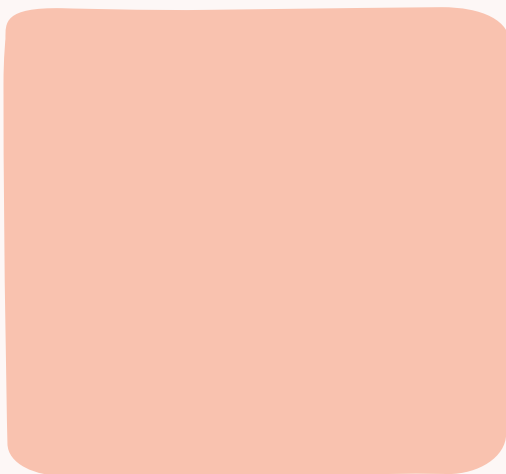
JÚNIOR



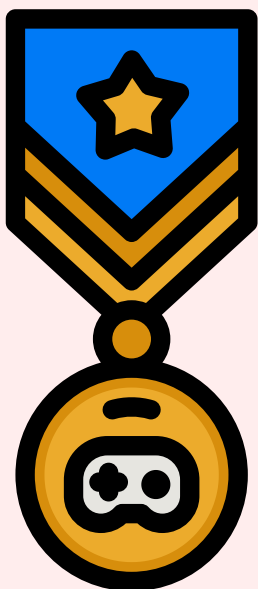
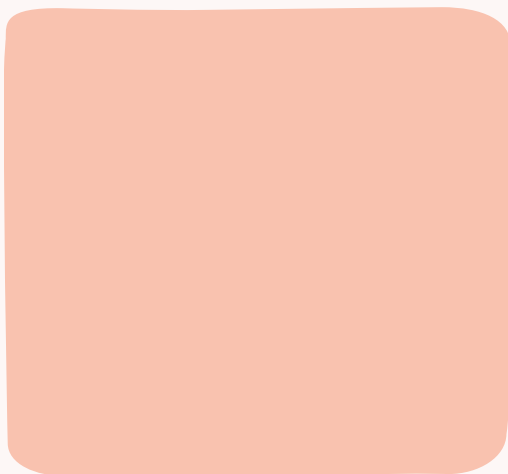
EXECUTIVO



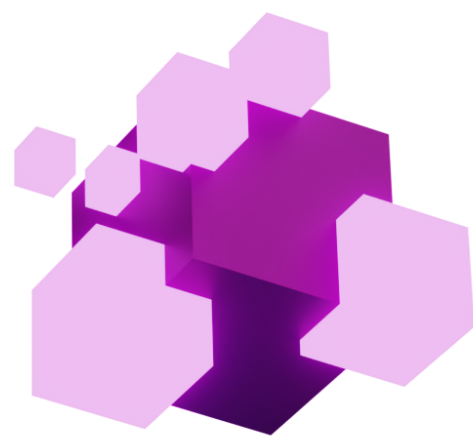
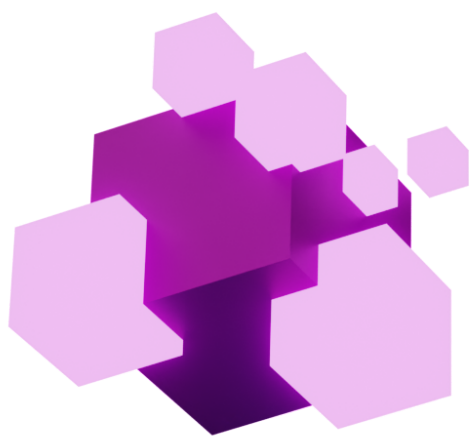
PREMIUM



MASTER



GAME
OVER



GAME OVER

LADRÃO

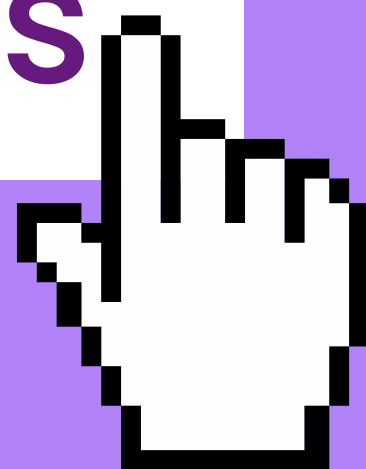




AVALIE COMO
FOI SUA
EXPERIÊNCIA



Google forms





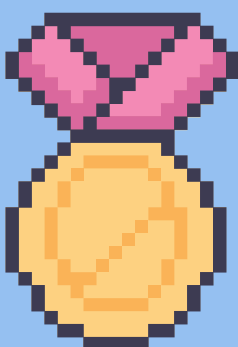
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



CADEIRÃO PEDAGÓGICO

***Gamificação na produção textual de
fotorreportagens: engajamento e proficiência***

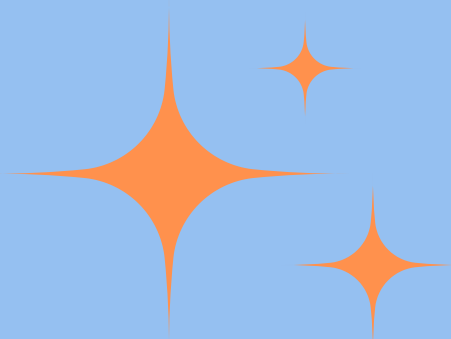
Erivania Lima da Silva
João Wandemberg Gonçalves Maciel



Mamanguape – PB
2023



APRESENTAÇÃO



Estimado, educador!

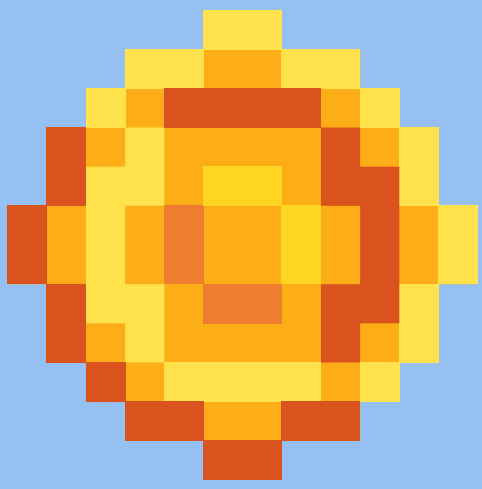
Este caderno pedagógico constitui um material didático elaborado a partir de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, desenvolvida em uma escola pública do município de Água Branca, estado da Paraíba, que teve como participantes educandos do 6º ano do ensino fundamental.

Sob a orientação do professor Doutor João Wandemberg Gonçalves Maciel, o presente material, de caráter orientador, tem como objetivo apoiar educadores de Língua Portuguesa a aplicarem a gamificação para o desenvolvimento da produção textual escrita, com foco no gênero discursivo/textual fotorreportagem.

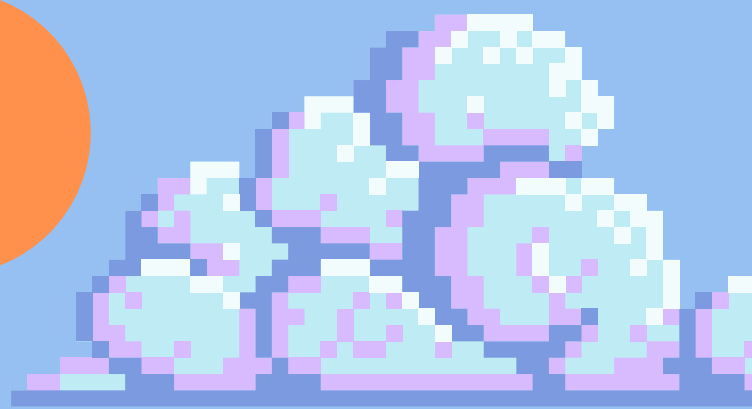
Ansiamos que esse caderno pedagógico possa contribuir para implementar melhorias nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, no uso de metodologias ativas na sala de aula, visando a autonomia e protagonismo estudantil, por meio de experiências de aprendizagens ativas e que gerem engajamento e proficiência.

***Cordialmente,
Erivania Lima***





MENU



O caderno pedagógico está organizado em duas fases /duas partes:

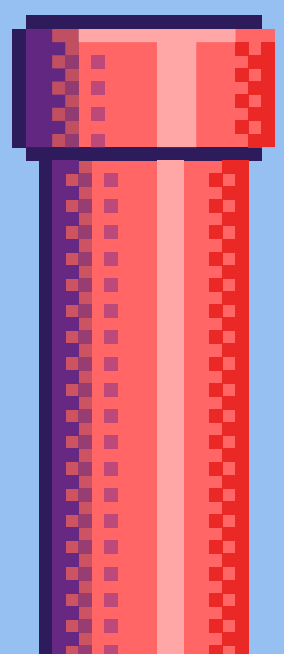
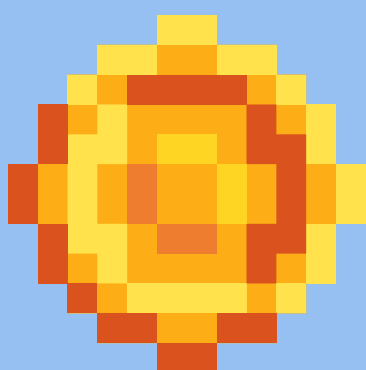
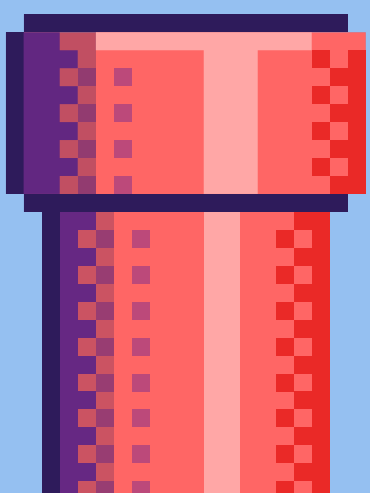
FASE I

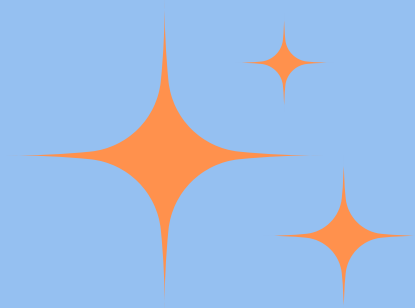
Aspectos teóricos sobre metodologias ativas, gamificação, produção escrita e o gênero discursivo/textual fotorreportagem.

FASE II

A sequência didática e as orientações para os professores de Língua Portuguesa

Ciente da demanda de atribuições do educador, a linguagem utilizada neste material pedagógico é bastante didática e ele está estruturado de modo a facilitar a aplicação e adaptação da sequência didática frente as múltiplas realidades educacionais do Brasil. Convém salientar, que foi produzida também uma aplicação web deste caderno pedagógico como ferramental digital e disponibilizada aos educadores do país.





SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	2
-------------------	---



MENU.....	3
-----------	---



FASE I – ASPECTOS TEÓRICOS.....	5
---------------------------------	---

1.1 ASPECTOS TEÓRICOS: METODOLOGIAS ATIVAS.....	5
1.2 ASPECTOS TEÓRICOS: GAMIFICAÇÃO.....	6
1.3 ASPECTOS TEÓRICOS: PRODUÇÃO ESCRITA.....	7
1.4 ASPECTOS TEÓRICOS: GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL FOTORREPORTAGEM.....	8



FASE II – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES.....	9
---	---

2.1 COMPETÊNCIAS GERAIS – BNCC.....	11
2.2 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – ÁREA DE LINGUAGENS.....	12
2.3 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
2.4 HABILIDADES /OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E OBJETOS DE CONHECIMENTO.....	13
2.5 CARGA HORÁRIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	14
2.6 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	15
2.7 DESENVOLVIMENTO DAS MISSÕES.....	21
2.7.1 MISSÃO 1-MISSÃO CLICK :UMA IMAGEM VALE TANTO QUANTO MIL PALAVRAS!.....	23
2.7.2 MISSÃO 2-MISSÃO FLASH : LUZ, CÂMERA, FURTO!.....	30
2.7.3 MISSÃO 3-MISSÃO SELFIE: POR TRÁS DAS LENTES!.....	37
2.7.4 MISSÃO 4-MISSÃO LIKES: CAPTURANDO PISTAS!.....	44
2.7.5 MISSÃO 5-MISSÃO REELS: FOTORREPÓRTER EM AÇÃO!.....	53
2.7.6 MISSÃO 6-MISSÃO FEED: PEGA LADRÃO! FOTORREPÓRTER DE OURO!.....	59
2.8 QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	71



MENSAGEM FINAL.....	72
---------------------	----



REFERÊNCIAS.....	73
------------------	----

FASE I – 1.1 ASPECTOS TEÓRICOS : METODOLOGIAS ATIVAS



Apresentaremos neste tópico, alguns princípios teóricos que embasaram a estruturação da sequência didática gamificada apresentada na próxima seção deste caderno pedagógico.

Vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, da frenética inovação tecnológica, da expansão da interação digital, bombardeados por novidades todos os dias. Diante das profundas transformações pelas quais passam o mundo e a sociedade, a área da educação tem sido pressionada a redimensionar suas práticas. Os métodos tradicionais de ensino não conseguem mais atender as demandas e as necessidades do ensino e da aprendizagem atual (BERTINI, 2017).

Essa atualização da educação implica na (re) configuração da prática docente e da cultura aprendiz. A educação formal, nos mais diferentes níveis escolares, tem passado por profundas transformações que evocam novos métodos de ensino e uma aprendizagem ativa.

Soares (2021) afirma que a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, alinhada ao cenário social contemporâneo, reforça a necessidade das escolas se atualizarem, repensarem os currículos e a didática. Na redação do documento curricular, enfatiza-se que só será possível efetivar uma educação integral com o uso das metodologias ativas (BRASIL, 2017). Percepção também defendida por Moran (2007) que revela, com base nas pesquisas educacionais, que cada vez mais se consolida a ideia de a melhor maneira de modificar a educação é por meio das metodologias ativas, com foco no aluno.

Convém destacar, de acordo com Moran (2019, p.66), que a apropriação das metodologias ativas é essencial para que a escola consiga corresponder a dinâmica do mundo atual, nas palavras do autor “[...] a escola parece parada no tempo. Está off-line em um mundo on-line [...]. A escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento[...]”.

Partindo desse pressuposto e movidos pelo interesse em verificar a eficácia e a aplicabilidade das metodologias ativas para a aprendizagem, principalmente no ensino da Língua Portuguesa, selecionamos como objeto de estudo da pesquisa que motivou a elaboração deste produto pedagógico, a gamificação como método ativo para a aprendizagem da produção textual escrita de fotorreportagens.

FASE I – 1.2 ASPECTOS TEÓRICOS: GAMIFICAÇÃO



Novas formas de agir e interagir na sociedade contemporânea demandaram infinitas possibilidades de socialização e de aprendizagens mais atrativas que o tradicional currículo escolar, fato que potencializou e viabilizou a ascensão das novas metodologias ativas, com destaque para a gamificação (EUGÊNIO, 2020).

A discussão e a utilização do processo de gamificação é ascendente em diferentes áreas da vida humana. Na área educacional, o crescimento exponencial do uso dessa metodologia está sendo proposta cada vez mais utilizada para atividades escolares, visto que constitui uma estratégia importante para favorecer a interação, o engajamento e a aprendizagem dos educandos. Sob essa ótica, na educação, a gamificação é um fenômeno emergente e que permite novas experiências de aprendizagem e que “ajuda-nos a tornar a aprendizagem atrativa, engajadora, divertida e efetiva” (ALVES, 2015, p. XXII).

Nesse contexto, a gamificação visa a mudança de comportamento (EUGÊNIO, 2020; ALVES, 2015) e o uso dessa estratégia poder produzir resultados benéficos para o ensino e a aprendizagem, pois de acordo com Eugênio (2020, p. 26) “evidências da neurociência apontam três elementos fundamentais para que ocorra uma boa aprendizagem: motivação, atenção e memória”. Destarte, os games exercem grande poder sobre os seres humanos, o fascínio e o engajamento durante os jogos promovem melhoria na performance do indivíduo (ALVES, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular define que uma das ações a serem executadas para materializar as aprendizagens estabelecidas no documento normativo consiste em “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 17). Nesse sentido, o docente tem inúmeras possibilidades de metodologias ativas para efetivar tal premissa, entre elas, a gamificação.

No entanto, conhecer o perfil do público-alvo de experiências gamificadas é fator determinante para imbricar bons resultados educacionais. Analisar o comportamento, os interesses dos envolvidos auxilia na elaboração de um sistema gamificado. Corroborando com os estudos da área, Eugênio (2020, p.111) afirma que: “antes de desenhar a jornada de que os alunos participarão, é importante conhecer mais os jogadores”. De acordo com o pensamento de Alves (2015) é essencial pensar no público que deseja engajar e no comportamento desse público em uma dada situação, assim, defende-se que os participantes devem estar no centro do design e essa é a única maneira de obter sucesso em experiências de aprendizagem gamificadas.

O conhecimento da teoria supracitada, viabiliza um planejamento docente mais eficiente ao projetar uma experiência gamificada, uma vez que, a partir do perfil dos alunos é possível pensar estratégias que favoreçam ativamente a participação deles nas atividades propostas e definir com melhor precisão os elementos da gamificação e se eles estão em consonância com os objetivos de aprendizagem definidos.

FASE I – 1.3 ASPECTOS TEÓRICOS – PRODUÇÃO ESCRITA



No que concerne ao ensino da escrita, por estarem inseridas em um contexto histórico e social, as práticas de escrita se apresentam em constante transformação, aspecto observável ao considerar os diferentes espaços de escrita, as formas de produção, de reprodução e de difusão da escrita em nossa sociedade.

A cultura escrita vem se constituindo há muito tempo e passando por mudanças notáveis. O avanço da tecnologia proporcionou o surgimento de novas formas de interação e de comunicação, a escrita digital, por sua vez, é campo fértil para novas demandas sociais da referida prática de linguagem e para os diferentes letramentos e o uso da multimodalidade.

O ensino da Língua Portuguesa, necessita de um redimensionamento, frente a essa realidade atual e digital, a multimodalidade já postulada na Base Nacional Comum Curricular, explicita a importância da abordagem de textos multimodais na sala de aula (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, exercitar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa é um grande desafio ao educador, consideradas as inúmeras habilidades que são mobilizadas para se escrever um texto: habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística, entre outras. Nesse sentido, vê-se, portanto, que o processo de escrita é abrangente, complexo e de constante aperfeiçoamento.

Além dos desafios já explicitados, há ainda o baixo engajamento dos educandos para a realização de atividades de produção textual. Portanto, investir no desenvolvimento da competência escrita é ação pedagógica válida e essencial para a garantia do letramento e do protagonismo do aluno na escola e na sociedade.



FASE I – 1.4 ASPECTOS TEÓRICOS: GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL FOTORREPORTAGEM

É de suma importância para o ensino e a aprendizagem que o professor de Língua Portuguesa desenvolver um processo de ensino centrado nos gêneros discursivos/textuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que inseridos em uma abordagem enunciativo-discursiva, os gêneros textuais são grandes aliados para o ensino da Língua materna, uma vez que eles proporcionam experiências que contribuem para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica dos educandos nas diferentes práticas sociais que são permeadas por diversas linguagens (BRASIL, 2017). Portanto, partindo dessa abordagem expressa no currículo, é inegociável a o docente uma visão ampla e crítica ao fazer as escolhas dos gêneros discursivos/textuais para as aulas de Língua Portuguesa.

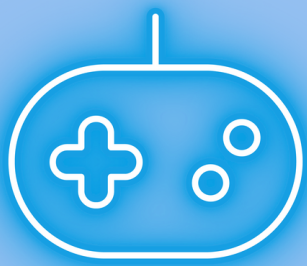
Desse modo, a escolha pelo gênero discursivo/textual fotorreportagem para a pesquisa desenvolvida, considerou a popularidade e capacidade de circulação e potencial linguístico e social dos textos jornalísticos midiáticos na vida cotidiana e ausência de trabalho com o gênero selecionado na sala de aula, mesmo estando ele inserido no rol dos textos pertencentes ao campo jornalístico-midiático citados na BNCC. Nas palavras de Bonini (2011, p.53), "o estudo dos gêneros jornalísticos (...) apresenta uma grande relevância social. [...] trazem subsídios a formação e atuação profissional (...) para a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de manifestações de comunicação da massa, já que toda a sociedade é afetada por elas.

Nesse contexto, considerando o potencial de abordagens, a apreensão do gênero fotorreportagem contribui para qualificar o estudante no trato com informações e opiniões, de sensibilizar para os acontecimentos da sua comunidade e de fora dela, para monitorar a veracidade das informações e não contribuir com a disseminação de fake news, entre outras finalidades.

A multimodalidade característica da fotorreportagem e a ideia de narratividade pressupõe objetividade e realidade e conduz o leitor a refletir sobre os fatos apreciados, sendo um gênero potencializador para o desenvolvimento do senso crítico. Dionísio (2011) tece a seguinte consideração em suas abordagens sobre os gêneros textuais e a multimodalidade: imagem e palavra estão cada vez mais integradas. Com o advento da tecnologia se criam com muita facilidade novos layouts e se divulgam em ampla audiência. Partindo dessa premissa, a combinação imagem/texto na fotorreportagem materializa um arranjo multimodal representativo das ações sociais que também são múltiplas e indissociáveis.

Destarte, a leitura de fotorreportagens evoca diferentes forma de ler e interpretar, dada as suas características. Na sala de aula, o trabalho com o gênero possibilita aos educandos uma vivência real com o universo da fotojornalismo e a adoção de uma postura crítica, analítica e reflexiva da vida em suas múltiplas dimensões. Frente ao exposto, emergem os seguintes questionamentos: estaria o professor de língua Portuguesa plenamente consciente da necessidade de um ensino para o multiletramentos e a multimodalidade? Estariam os materiais didáticos estruturados nessa perspectiva? Estariam os educandos atentos a essa aprendizagem multimodal e os diferentes letramentos exigidos na contemporaneidade? Essas e outras inquietudes provocam ainda muitas discussões e reflexões para o ensino de Língua Portuguesa.

FASE II – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES



A proposta de sequência didática desenvolvida na pesquisa e que culminou na elaboração deste caderno pedagógico, fundamenta-se em Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, o referido procedimento pode ser definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 96). Compreender como elaborar uma sequência didática consiste na aplicação do esquema estrutural definido pelos estudiosos supracitados, que se organiza a partir das seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Ciente das características de cada um dos elementos que compõem o esquema apresentado, desenvolveu-se uma proposta de sequência didática que foi aplicada com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Água Branca, estado da Paraíba. Destarte, para legitimar o procedimento, a princípio, foram planejadas apenas apresentação da situação e a produção inicial, visto que, de acordo com os autores “os módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.102). Desse modo, não há como elaborar os módulos sem antes efetivar o diagnóstico da turma.

Convém destacar ainda, que sendo a gamificação também objeto de estudo para a pesquisa desenvolvida, a docente e pesquisadora elaborou uma sequência didática gamificada. Nesse sentido, a fim de assegurar qualidade no processo de gamificação, sentiu-se, inicialmente, a necessidade de elaborar e aplicar um questionário para diagnosticar o perfil gamer dos educandos da turma, no que concerne à experiência deles com jogos, o perfil de jogadores e os elementos dos games que geravam engajamento para eles. Partindo desse pressuposto, foi possível definir um roteiro para o design da gamificação e elaborar o protótipo gamificado, agregando-o com as etapas da sequência didática definidas no esquema proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

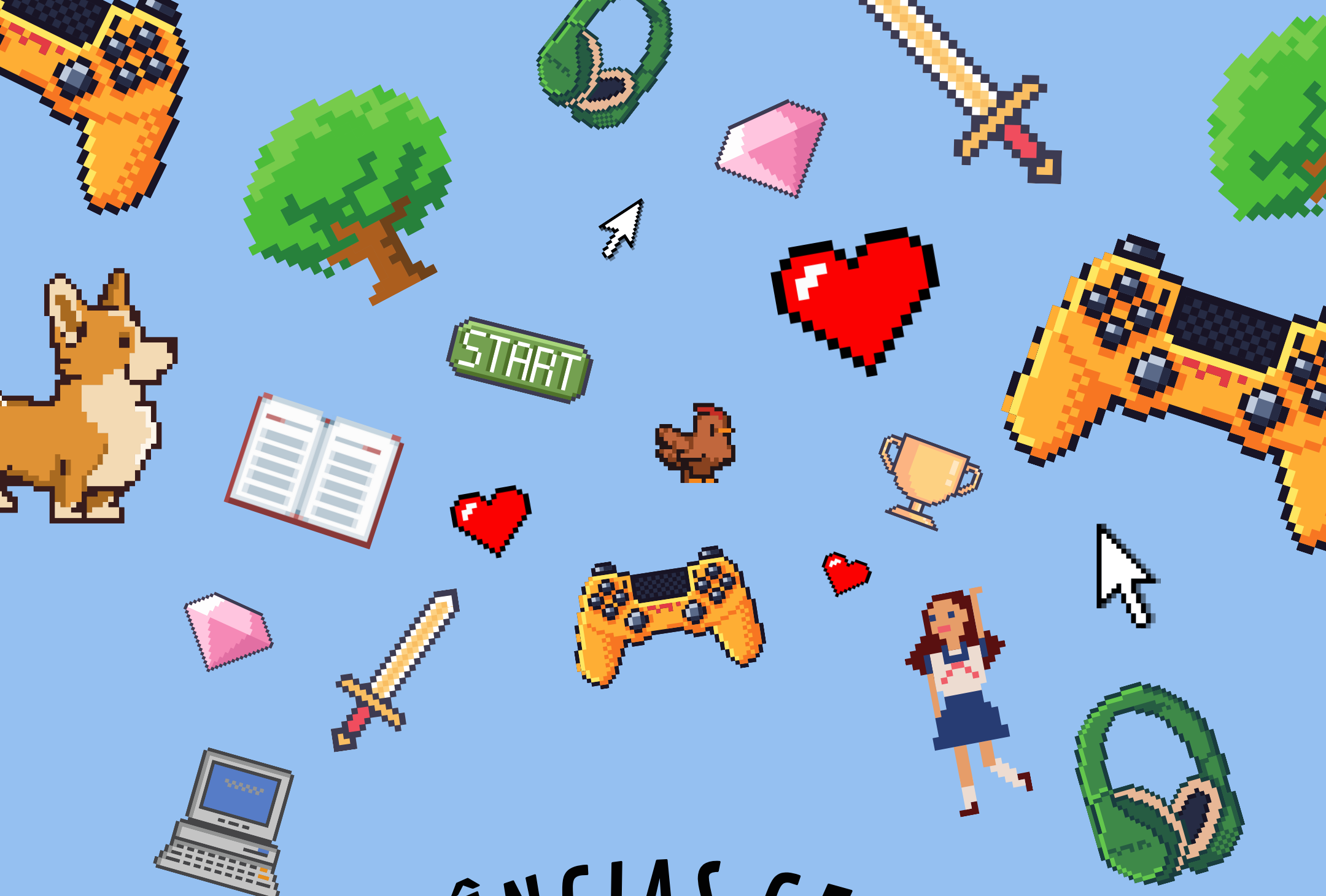
Portanto, a sequência didática a seguir objetiva a leitura, estudo e produção textual do gênero discursivo/textual fotorreportagem por meio de experiências de aprendizagens gamificadas.



ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

Cumprindo a função pedagógica desse produto educacional, apresenta-se a seguir, a sequência didática elaborada e aplicada no 6º ano do ensino fundamental, tendo como elementos basilares a gamificação e o gênero discursivo/textual fotorreportagem. Você, professor, apreciará nas próximas páginas um material pedagógico estruturado de forma a ensejar um replicação prática nas suas aulas. Nesse sentido, a sequência didática proposta está organizada da seguinte maneira:

- 1.Competências gerais da BNCC;**
- 2.Competências da área de linguagens;**
- 3.Competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa;**
- 4.Habilidades/objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento;**
- 5.Carga horária de cada uma das etapas/missões da sequência didática;**
- 6.Apresentação da sequência didática: material do aluno (credencial e bloco de anotações), storytelling de apresentação, sistema de recompensas, quadro de missões e acesso Qr code;**
- 7.Desenvolvimento das missões**
 - 7.1 Missão 1 – Missão Click :uma imagem vale tanto quanto mil palavras!**
 - 7.2Missão 2 – Missão flash : luz, câmera, furto!**
 - 7.3Missão 3 – Missão selfie: por trás das lentes!**
 - 7.4Missão 4 – Missão likes: capturando pistas!**
 - 7.5Missão 5 – Missão reels: fotorrepórter em ação!**
 - 7.6Missão 6 – Missão feed: pega ladrão! fotorrepórter de ouro!**
- 8.Painel de de enigmas;**
- 9.Quadro de selos;**
- 10. Carta anônima;**
- 11. Identificação do ladrão;**
- 12.Questionário avaliativo da sequência didática.**



2.1 COMPETÊNCIAS GERAIS - BNCC

1. CONHECIMENTO

2. PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO

4. COMUNICAÇÃO

5. CULTURA DIGITAL

7. ARGUMENTAÇÃO



2.2 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – ÁREA DE LINGUAGENS

Linguagens 2: Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Linguagens 6: Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

2.3 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Língua Portuguesa 1: Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Língua Portuguesa 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Língua Portuguesa 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.



2.4 HABILIDADES – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E OBJETOS DE CONHECIMENTO

HABILIDADES – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

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

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
- Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
- Textualização
- Revisão/edição de texto informativo e opinativo

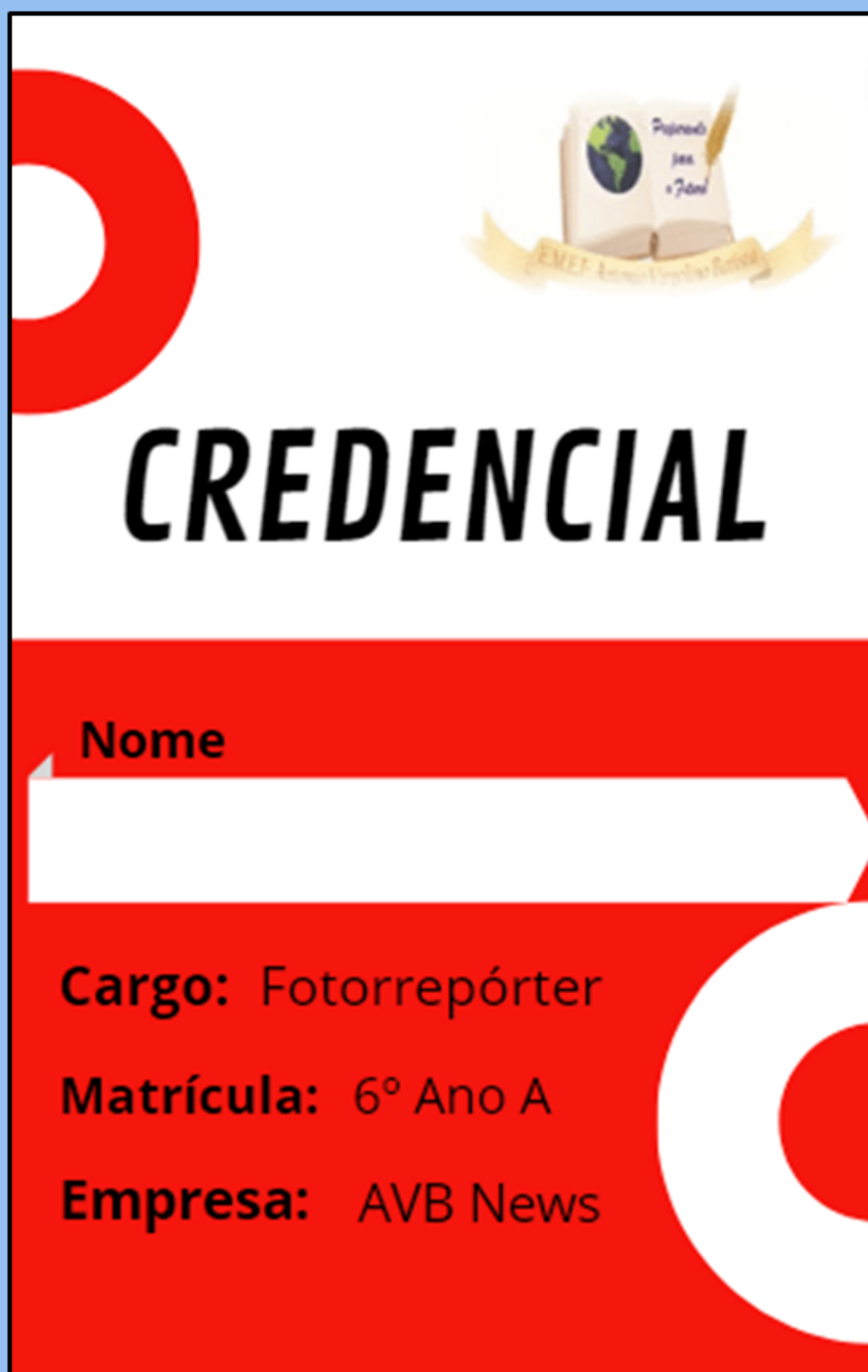


2.5 CARGA HORÁRIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<i>Etapa da sequência didática</i>	<i>Carga horária</i>
<i>Apresentação da sequência</i>	<i>2 horas/aula</i>
<i>(Apresentação da situação e produção inicial) Missão 1 e 2</i>	<i>3 horas/aula</i>
<i>(Módulo I) Missão 3</i>	<i>2 horas/ aula</i>
<i>(Módulo II) Missão 4</i>	<i>2 horas / aula</i>
<i>(Módulo III) Missão 5</i>	<i>2 horas / aula</i>
<i>(Produção final) Missão 6</i>	<i>3 horas / aula</i>

2.6 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade de apresentação: Distribuir o bloco de anotações e as credenciais para os educandos e fazer a apresentação da narrativa gamificada, apoiando-se em uma visão geral das missões, sistema de recompensas, acesso QR code, entre outras informações disponibilizadas na sequência desse material pedagógico.



Modelo da credencial



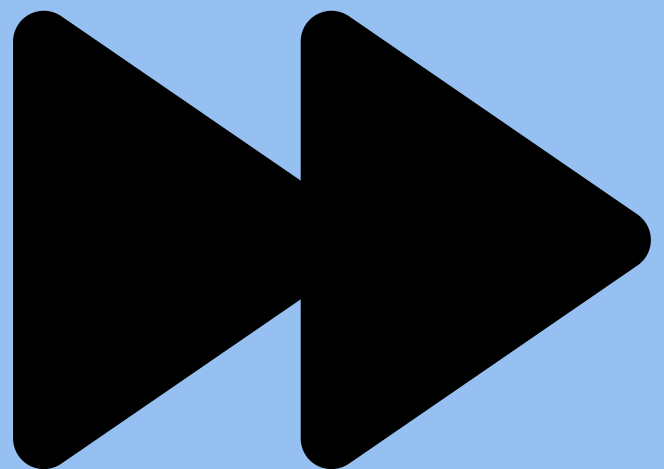
BLOCO DE ANOTAÇÕES FOTOREPÓRTER



START



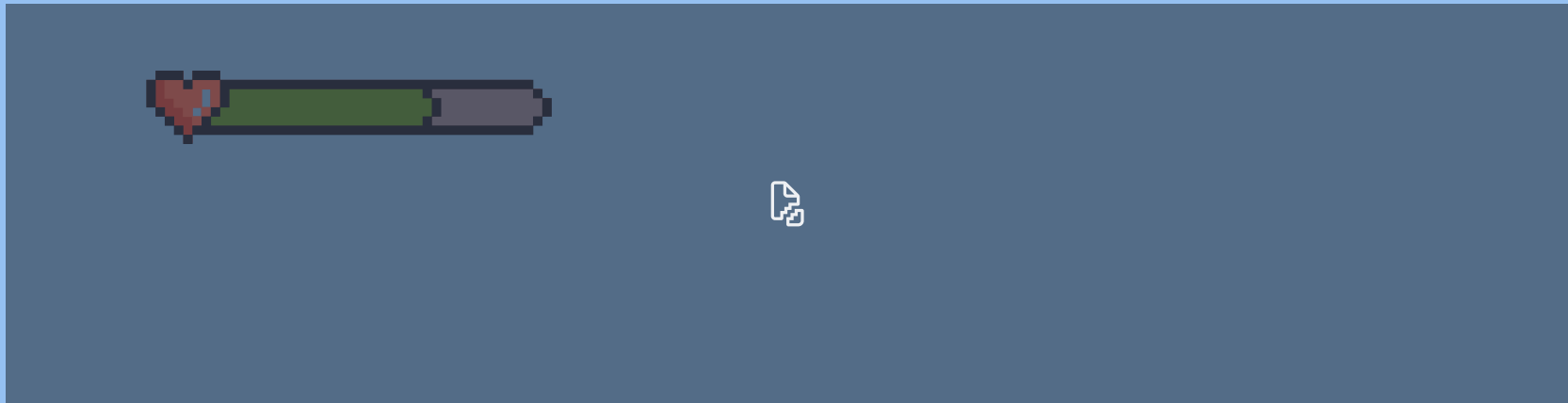
APRESENTAÇÃO



Querido(a) aluno(a), seja bem-vindo(a) ao mundo do fotojornalismo. Aqui, uma imagem vale tanto quanto mil palavras. Viveremos nos próximos dias, uma grande aventura. Sua missão é ajudar a Clarck a encontrar sua câmera que foi furtada.

Clarck é uma fotorrepórter muito curiosa, dedicada e corajosa. Ela enfrenta todos os perigos para capturar o melhor ângulo e produzir fotorreportagens, sempre com o olhar crítico e o espírito informativo. Porém, no seu último trabalho, ela foi furtada e levaram seu principal instrumento de trabalho: sua câmera. Por sorte, seu bloco de anotações foi preservado. Quem será que furtou? Por que fez isso? Seria alguém conhecido? Será que pedirá dinheiro para devolver?

A cada missão realizada, você somará um total de pontos que serão convertidos em selos e receberá pistas que o ajudarão a descobrir quem foi o ladrão. Ao final, você poderá completar seu álbum de selos, capturar o ladrão e ganhar o distintivo fotorrepórter de ouro.



SISTEMA DE RECOMPENSAS

DESAFIOS	PROGRESSO	PONTUAÇÃO	RECOMPENSAS	ENIGMAS
MISSÃO 1	NÍVEL 1 FÁCIL	100 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER ASPIRANTE	ENIGMA 1
MISSÃO 2	NÍVEL 2 MODERADO	200 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER INICIANTE	ENIGMA 2
MISSÃO 3	NÍVEL 3 DESAFIANTE	300 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER JÚNIOR	ENIGMA 3
MISSÃO 4	NÍVEL 4 SUPER DESAFIANTE	400 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER EXECUTIVO	ENIGMA 4
MISSÃO 5	NÍVEL 5 MEGA DESAFIANTE	500 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER PREMIUM	ENIGMA 5
MISSÃO 6	NÍVEL 6 ULTRA DESAFIANTE	600 PONTOS	SELO FOTORREPÓRTER MASTER	ENIGMA 6
TOTAL	6 NÍVEIS	2.100 PONTOS	06 SELOS GANHA DISTINTIVO	DESCOBRE O LADRÃO





QUADRO DE MISSÕES



MISSÃO CLICK:
UMA IMAGEM VALE TANTO
QUANTO MIL PALAVRAS



MISSÃO FLASH:
LUZ, CÂMERA, FURTO!



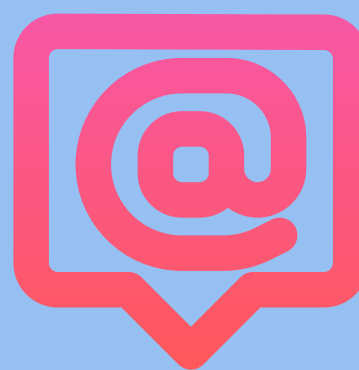
MISSÃO SELFIE:
POR TRÁS DAS LENTES!



MISSÃO LIKES:
CAPTURANDO PISTAS



MISSÃO REELS:
FOTORREPÓRTER EM
AÇÃO!



MISSÃO FEED:
PEGA LADRÃO,
FOTORREPÓRTER DE
OURO!

APELTE START

VAMOS AS MISSÕES?
APONTE PARA O
Qr Code



MISSÃO 1



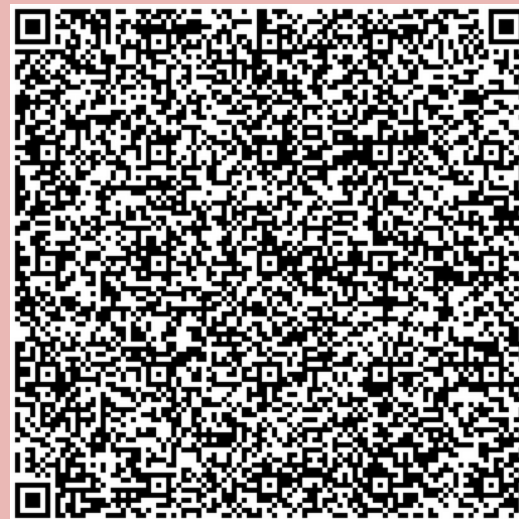
MISSÃO 2



MISSÃO 3



MISSÃO 4



MISSÃO 5



MISSÃO 6



2.7 DESENVOLVIMENTO DAS MISSÕES

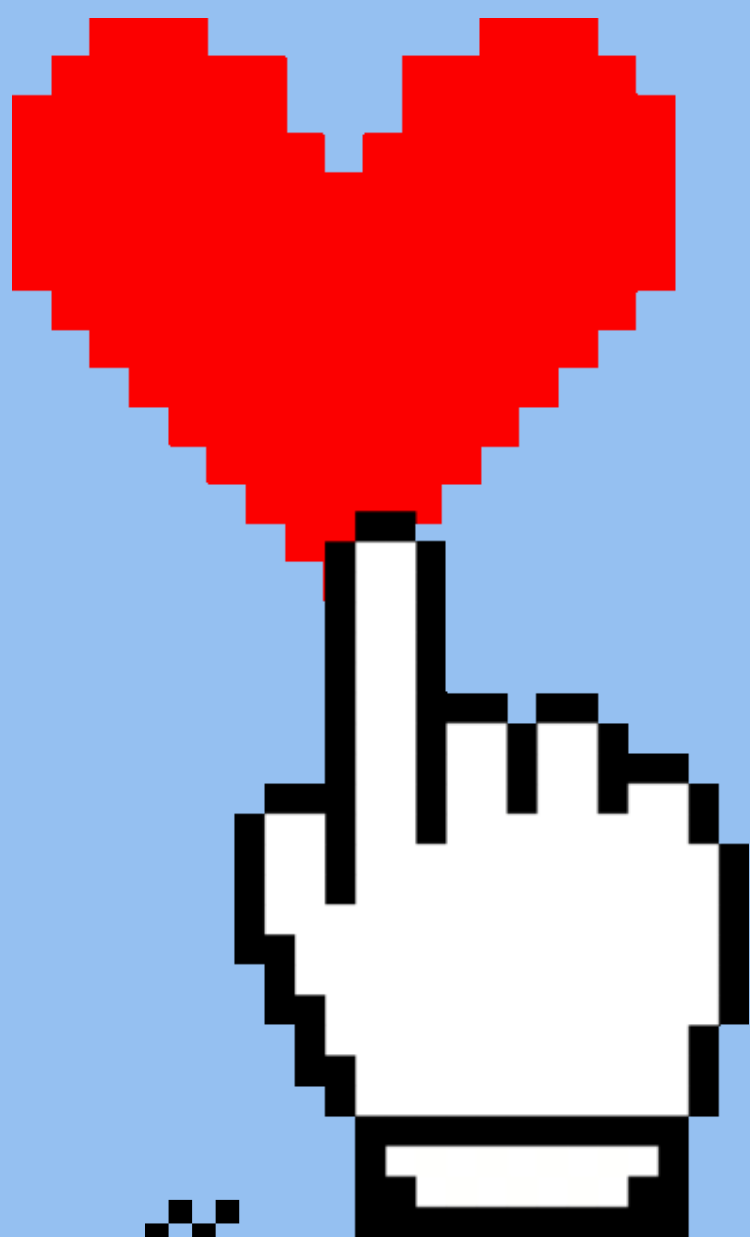
Na sequência, apresenta-se o passo a passo de como desenvolver cada uma das seis missões que edificaram a experiência de aprendizagem gamificada com foco no gênero discursivo/textual fotorreportagem.

Professor, convém salientar, que o material de cada missão foi organizado de modo a apoiar a compreensão das etapa executada em cada uma das missões planejadas, visando engajar o educando para resolução de um mistério e ao mesmo tempo, torná-lo proficiente para a apreensão do gênero em estudo. Portanto, cada missão está estruturada do seguinte modo:

- 1. Nome da missão;*
- 2. Storytelling da missão – 06 dias com Clarck;*
- 3. Orientações didáticas para o professor a cerca das atividades a serem desenvolvidas pelo aluno, incluindo metodologia e recursos necessários.*
- 4. Material do aluno (material utilizado para realização das atividades propostas);*
- 5. Recompensa: selo conquistado com a finalização da missão;*
- 6. Liberação de enigma para resolução do mistério.*

Conclusa todas as missões, você terá disponível o painel geral de enigmas, o quadro de selos, a carta anônima, o painel de identificação do ladrão e a recompensa final para encerramento das missões.

MISSÃO 1



MISSÃO CLICK:
UMA IMAGEM
VALE TANTO
QUANTO MIL
PALAVRAS!



2.7.1 MISSÃO 1– MISSÃO CLICK: UMA IMAGEM VALE TANTO QUANTO MIL PALAVRAS!

06 DIAS COM CLARCK

DIA 01

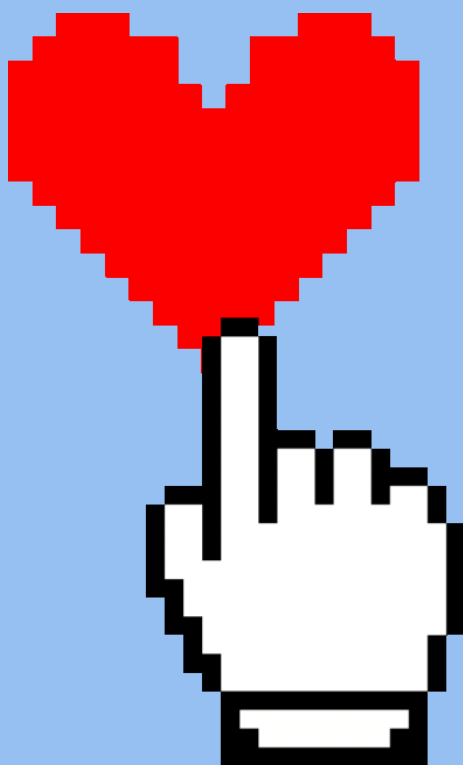
Dezembro de 2022, Água Branca!

É uma manhã de sol quente, Clarck acorda em mais um dia normal de sua rotina. Após tomar café, sai em busca da melhor fotorreportagem da sua carreira de fotorrepórter. Mas, algo não parece normal.

-Pega, ladrão! Socorro!

Levaram seu instrumento de trabalho. Em desespero, ela faz um boletim de ocorrência. A polícia vem investigando uma sequência de furtos na região e pede a Clarck para observar as fotorreportagens feitas por ela na tentativa de descobrir algum suspeito.

Sua missão é a ajudar Clarck e a polícia descobrir e prender o ladrão. Comece a investigação apreciando um mural de exemplares de fotorreportagens em um tour pela sala de aula e depois responda o questionário investigativo na plataforma Google Forms.





MISSÃO 1 – MISSÃO CLICK: UMA IMAGEM VALE TANTO QUANTO MIL PALAVRAS!

**Missão 1 – Missão Click: uma imagem vale tanto quanto mil palavras
(Escanear QR code para acessar atividade 1, 2 e 3)**

Atividade 1: Instigar a curiosidade dos alunos sobre o gênero fotorreportagem por meio da apreciação de um mural de exemplares do gênero em foco, promovendo um tour pela sala de aula (professor escolhe a seu critério as fotorreportagens);

Atividade 2: Realizar uma atividade de conhecimento prévio na plataforma Google Forms para ativar e verificar o conhecimento que eles já têm sobre o gênero fotorreportagem.

Atividade 3: Promover uma roda de conversa sobre os questionamentos respondidos;

Atividade 4: Produzir um comentário avaliativo sobre a missão 1.

Metodologia: Conversação; orientações orais; uso de celulares; escaneamento de QR codes; leitura de textos das missões; apreciação de mural de fotorreportagens na sala; leitura dos textos; resolução de questionário no google forms;

Recursos: Celular; internet; fotorreportagens impressas; bloco de anotações do fotorrepórter.

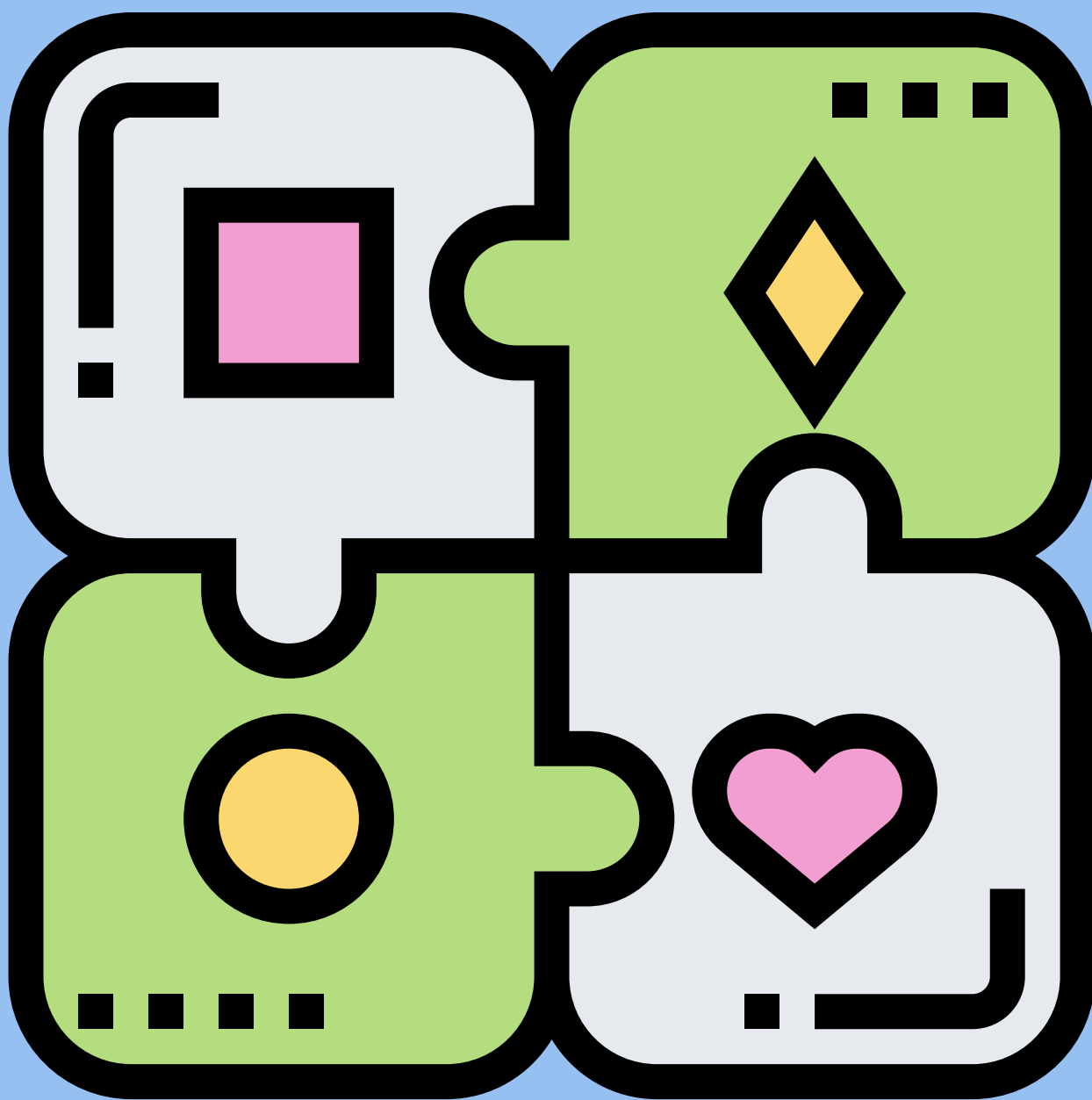


MISSÃO 1 – MISSÃO CLICK: UMA IMAGEM VALE TANTO QUANTO MIL PALAVRAS!

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO – PLATAFORMA GOOGLE FORMS

- ***Qual texto mais chamou sua atenção? Por quê?***
- ***Qual o gênero discursivo /textual dos textos que você leu?***
- ***Onde esse tipo de texto é publicado?***
- ***Qual a linguagem utilizada nos textos?***
- ***Qual a temática apresentada? Você considera esse tema relevante?***
- ***Como os textos estão organizados?***
- ***Como se chama o profissional que produz esse gênero discursivo /textual?***
- ***Quem costuma ler textos do gênero discursivo /textual expostos no mural?***

MISSÃO 1



☆ Comentários ☆



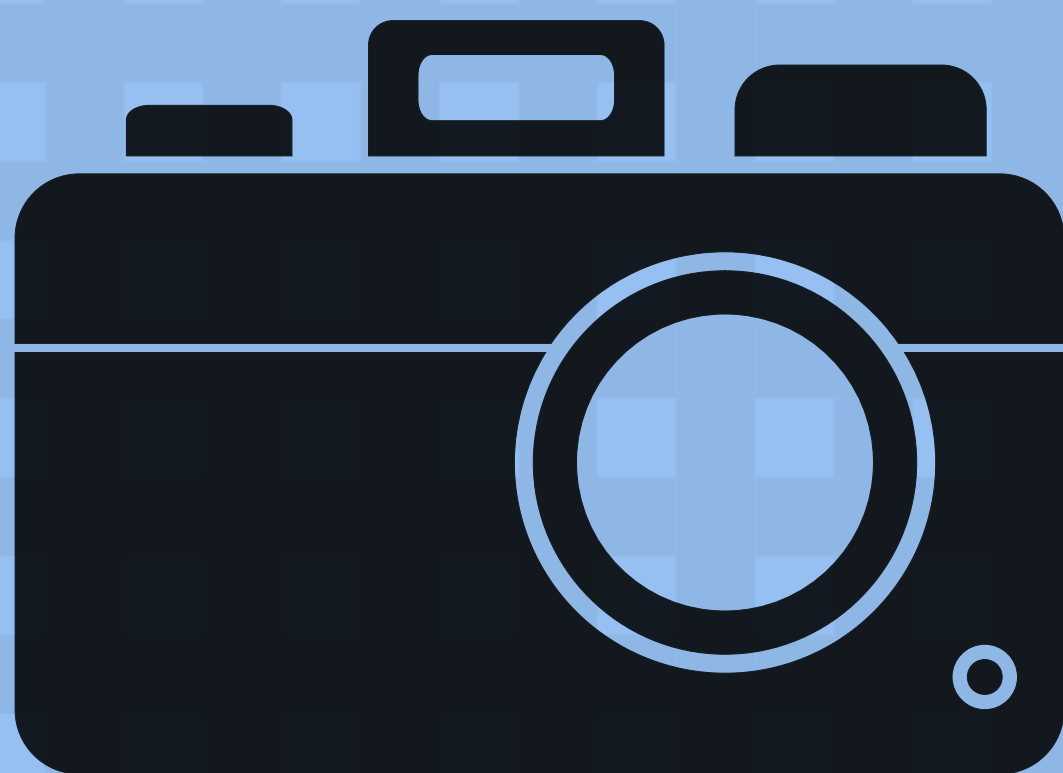


PARABÉNS, VOCÊ
CONCLUIU A
MISSÃO 1



VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
ASPIRANTE!

ENIGMA LIBERADO



***O ladrão trabalha
com Clarck.***

MISSÃO 2



MISSÃO FLASH:
LUZ, CÂMERA,
FUATO!

2.7.2 MISSÃO 2– MISSÃO FLASH: LUZ, CÂMERA, FURTO!

06 DIAS COM CLARCK

DIA 02

Clarck consegue encontrar um enigma no tour pela sala de fotorreportagens. E teve uma grande ideia! Ela decidiu preparar uma mostra de fotorreportagens com o objetivo de atrair o ladrão. Portanto, ela precisa de sua ajuda.

Você deve contribuir com Clarck, produzindo uma fotorreportagem de acordo com as orientações abaixo para apresentar na mostra organizada por ela.

- *Tema: rotina escolar;*
- *Retirar a foto na escola;*
- *Planejar e produzir o texto;*
- *Imprimir a foto e revisar o texto;*
- *Redigir sua fotorreportagem no bloco de anotações e trazer exemplar para exposição na mostra de fotorreportagens;*

Fique atento! Na mostra de fotorreportagens um novo enigma será desvendado e você poderá subir de categoria jornalística e se tornar um fotorrepórter Iniciante.





MISSÃO 2 – MISSÃO FLASH: LUZ, CÂMERA, FURTO!

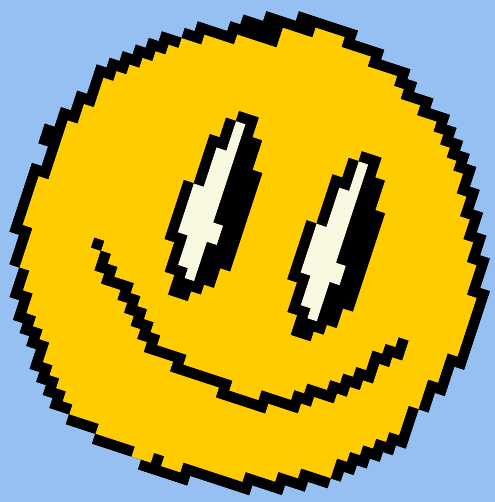
Missão 2 – Missão flash: luz, câmera, furto! (Escanear QR code para acessar atividade 1 da missão 2)

Atividade 1: Promover uma mostra de fotorreportagens. Solicitar aos alunos que produzam uma fotorreportagem. Algumas orientações:

- **Tema: rotina escolar ou outra temática a critério do professor;**
- **Planejar e produzir o texto não-verbal;**
- **Planejar e produzir o texto verbal;**
- **Revisar e editar o texto verbal, elaborando a versão final;**
- **Imprimir ao texto não-verbal (fotografia) em casa ou na escola;**
- **Um exemplar do texto será para exposição na mostra de fotorreportagens;**
- **Promover amostra de fotorreportagens dos educandos;**

Metodologia: Orientações orais; uso de celulares; escaneamento de QR codes; leitura de textos das missões; roda de conversa; explicações orais; apresentação da missão a gestora e coordenadora da escola; uso de credencial; sessão de fotos; planejamento de texto; produção de texto; impressão de fotos; revisão dos textos; elaboração da versão final dos textos; realização de mostra de fotorreportagens na escola (forma de organização a critério do professor).

Recursos: bloco de anotações; celulares; internet; impressora; fita;



MISSÃO 2

Produção inicial

Temática:

A dashed oval shape, intended for the user to write the theme of their production.

Texto não-verbal:

A dashed rounded rectangle, intended for the user to draw or describe non-verbal text.

Texto verbal:

A large dashed rectangle, intended for the user to write their verbal text.

Versão final do texto



FOTOREPORTAGEM

A large rectangular area defined by a dotted black line, intended for the photo reportage content.

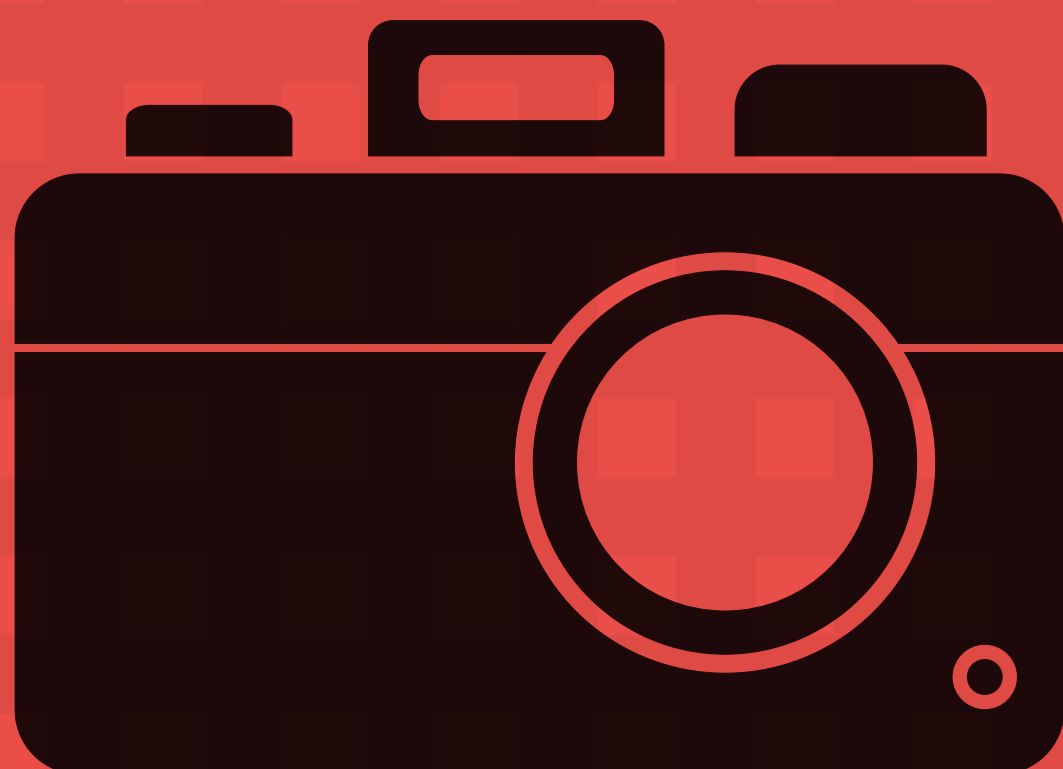


PARABÉNS, VOCÊ
CONCLUIU A
MISSÃO 2



VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
INICIANTE

ENIGMA LIBERADO



*O ladrão vai a
mostra de
fotorreportagens.*

MISSÃO 3



MISSÃO SELFIE:
POR TRÁS DAS
LENTE!



2.7.3 MISSÃO 3– MISSÃO SELFIE: POR TRÁS DAS LENTES!

06 DIAS COM CLARCK

DIA 03

Enquanto aguarda a realização da mostra de fotorreportagens, Clarck é convidada para um mesa-redonda para falar de sua área de trabalho e profissão. Você, como agente nessa missão, precisa se aprofundar no assunto para colaborar com Clarck. Portanto, faça a leitura dos textos abaixo nos sites selecionados e compreenda melhor o universo do fotojornalismo. Importante, não esquece de registrar as informações que considere mais relevantes no bloco de anotações;

Tópicos para estudo:

- *O que é o fotojornalismo?*
- *Importância do fotojornalismo*
- *Gêneros do fotojornalismo*
- *Como ler fotojornalismo?*
- *A profissão fotojornalista / fotorrepórter*

De posse de seus registros, participe da mesa-redonda na qual Clarck foi convidada.





MISSÃO 3– MISSÃO SELFIE: POR TRÁS DAS LENTES!

Missão 3 – Missão selfie: Por trás das lentes! (Escanear QR code para acessar atividades do módulo 1)

Atividade 1: Proporcionar a leitura de textos diversos em sites selecionados para que o educando compreenda o universo do fotojornalismo. Solicitar registro de informações relevantes no bloco de anotações;

Tópicos para discussão:

- **O que é a fotojornalismo?**
- **Importância do fotojornalismo**
- **Gêneros do fotojornalismo**
- **Como ler fotojornalismo ?**
- **A profissão fotojornalista / fotorrepórter**

Atividade 2: Promover uma mesa-redonda para discutir os tópicos apresentados na atividade 1;

Metodologia: Conversação; Escaneamento de QR code; leitura de texto para compreensão da missão; navegação em sites; leitura de textos informativos selecionados; registro de informações em bloco de anotações; realização de mesa-redonda;

Recursos: celulares; bloco de anotações; internet;

MISSÃO 3

LINKS



<https://fotografiamaais.com.br/fotojornalismo>



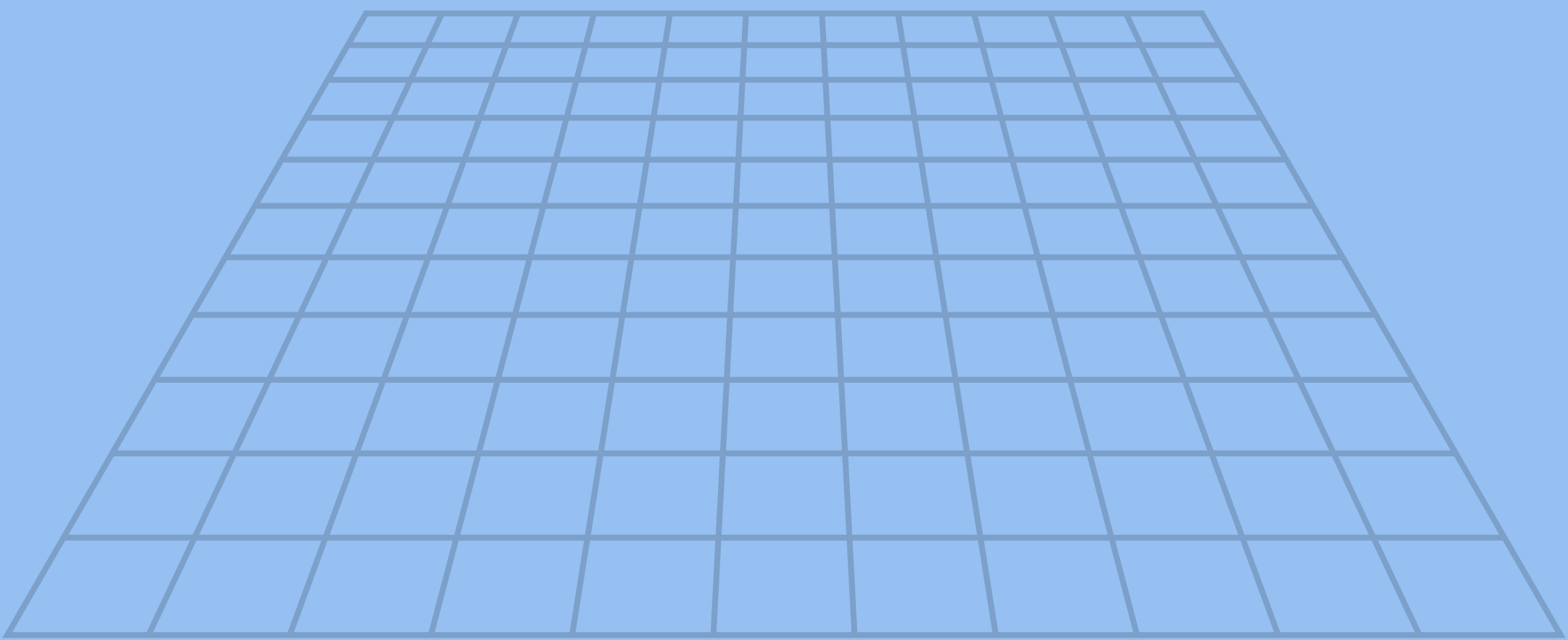
<https://www.jornalista.com.br/fotojornalismo.html>



<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/03/06/fotojornalismo-entenda-o-que-e-e-saiba-mais-sobre-a-profissao.ghtml>

MISSÃO 3

ANOTAÇÕES



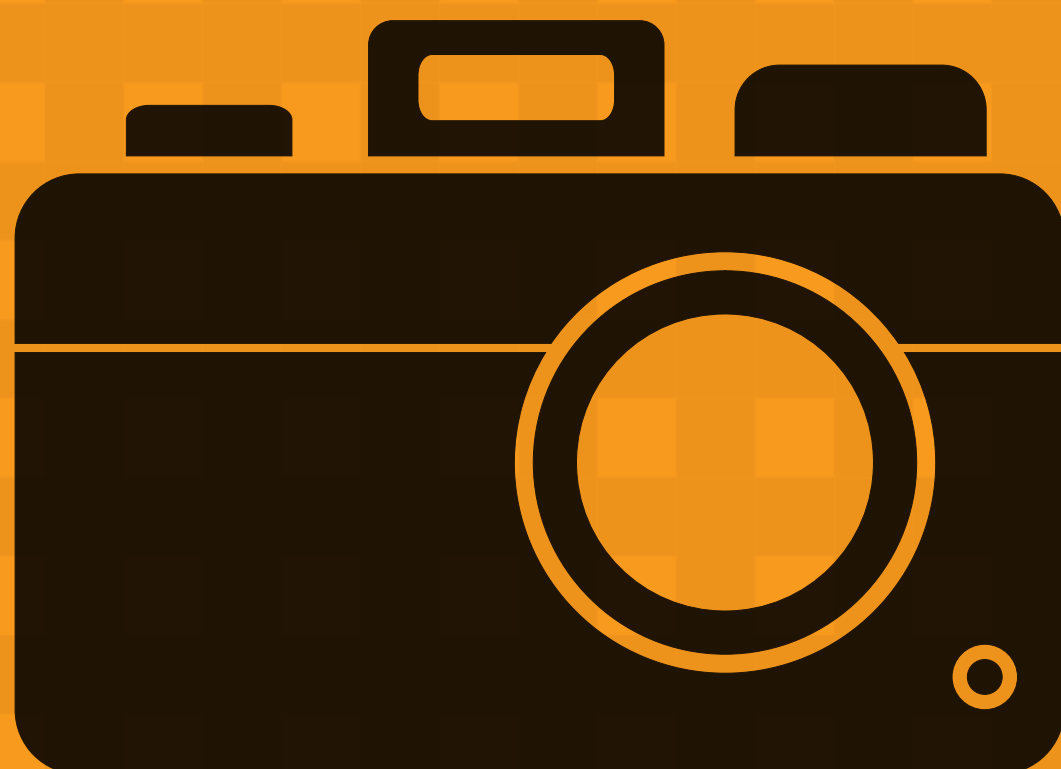


PARABÉNS, VOCÊ
CONCLUIU A
MISSÃO 3



VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
JÚNIOR

ENIGMA LIBERADO



***O ladrão é um
homem.***

MISSÃO 4



MISSÃO LIKES:
CAPTURANDO
PISTAS!



2.7.4 MISSÃO 4– MISSÃO LIKES: CAPTURANDO PISTAS!

06 DIAS COM CLARCK

DIA 04

Clarck, está muito angustiada, pois mesmo com algumas pistas não consegue encontrar o ladrão e pegar de volta sua câmera. Vendo a tristeza dela, alguém se aproxima:

- Clarck, você está bem?*
- Não, John. Não tenho como trabalhar depois que furtaram minha câmera.*
- Não fique assim. Tudo irá se resolver.*
- Espero!*
- Vem, o chefe nos chama para uma reunião.;*

Enquanto Clarck está em reunião, reúna-se com seus colegas e realizem a leitura do texto "FOTORREPORTAGEM" para aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero e pode ajudar melhor a Clarck nessa investigação. Depois, construa um mapa mental sobre o gênero discursivo/textual em foco com os conhecimentos adquiridos com a leitura do texto.





MISSÃO 4– MISSÃO LIKES: CAPTURANDO PISTAS!

Missão 4 – Missão likes: capturando pistas! (Escanear QR code para acessar atividades do módulo 2)

Atividade 1: Realizar atividade de leitura do texto "fotorreportagem" selecionada pelo professor. Promover uma postura dialógica e crítica em relação à leitura, por meio de troca de impressões entre os pares para que haja um confronto de interpretações e opiniões.

Atividade 2: Promover um espaço para que os alunos possam aprofundar a discussão. Questionando-os:

- Há marcas temporais?**
- É possível identificar o espaço onde ocorre a cena?**
- Há alguma pessoa retratada? Descreva-a. Em sua opinião, por que essa pessoa foi retratada? Qual a relação dela com o tema?**
- O fotojornalista constrói sua narrativa usando estratégias para chamar a atenção do seu leitor? Quais elementos da imagem indicam esse olhar? Vocês conseguem apontar algum recurso utilizado pelo fotojornalista como: o que está em primeiro plano e o que está em segundo?**
- Em sua opinião, o que ele quer revelar a respeito do tema?**
- Quais planos, ângulos, enquadramentos e cores o fotorrepórter deve observar na produção da fotorreportagem? Quais características desses elementos?**

Atividade 3: Construir um mapa mental sobre as características do gênero discursivo/textual fotorreportagem;

Metodologia: Conversação; Escaneamento de QR code; leitura de texto para compreensão da missão; apreciação de fotorreportagens; avaliação de planos, ângulos, cores e enquadramentos em fotorreportagens; questionamentos orais; montagem de mapa mental; socialização;

Recursos: celulares, bloco de anotações, xerox.



TEXTO PARA LEITURA, DISCUSSÃO E PRODUÇÃO DO MAPA MENTAL

FOTORREPORTAGEM

É um gênero do fotojornalismo que tem o objetivo de registrar o decorrer de um acontecimento real e das pessoas envolvidas nesse fato. Ela se concentra no relato de fatos por meio de imagens que revelam toda a informação. Normalmente as imagens de uma fotorreportagem são acompanhadas de pouco texto, seja ele introdutório para cada imagem, legendas explicativas ou notas de esclarecimentos que acompanham cada clique.

Características:	
Intenção principal	Fornecer informações amparadas por fatos impactantes.
Leitor	Leitores em geral.
Circulação	Jornais, revistas, sites e blogues.
Organização	Título.
	Texto informativo.
	Recursos multimodais: verbais e visuais.
	Presença de fotos que despertam a atenção do leitor.
Linguagem	Objetiva.
	De acordo com a norma-padrão.

EXEMPLOS

1. FOTORREPORTAGEM: COMÉRCIO DA MENDICÂNCIA |



Fonte da imagem - https://1.bp.blogspot.com/-4UnljnWDzdA/YRBAzJpM50I/AAAAAAAAANxA/vW1eBugRGyA8h21eV_vwlPcQ1JerQ3J3QCLcBGAsYHQ/s270/COMERCIO.jpg

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



TEXTO PARA LEITURA, DISCUSSÃO E PRODUÇÃO DO MAPA MENTAL

2.

Crianças de escolas municipais de SP terão alimentos da reforma agrária e sem agrotóxicos



Contrato de comércio de alimentos com cooperativas do MST será assinado nesta quinta-feira (3); serão entregues 930 toneladas de arroz orgânico

Fonte: axa.org.br/2013/10/criancas-de-escolas-municipais-de-sp-terao-alimentos-da-reforma-agraria-sem-agrotoxicos/

3

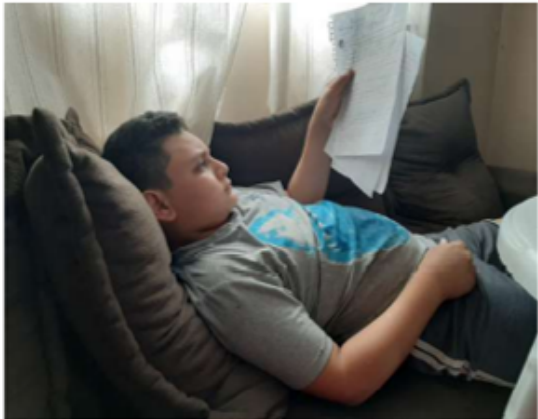
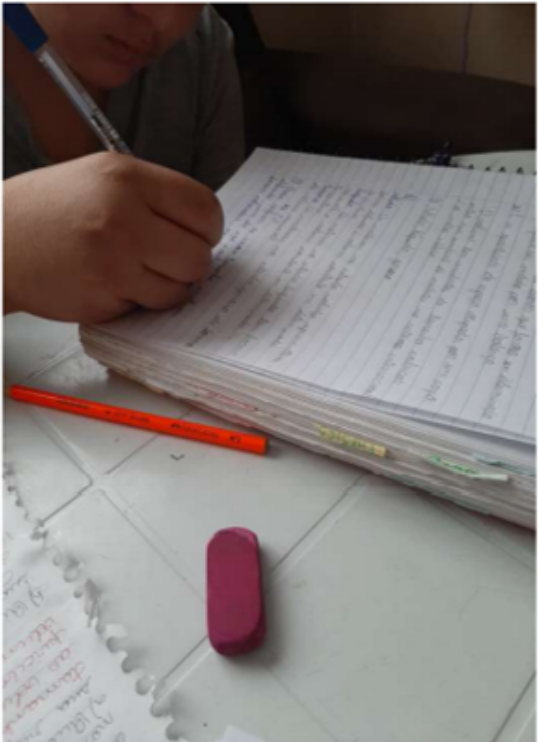
HOME OFFICE DE UM ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MEIO À PANDEMIA

Com o início da pandemia, causada pela Covid-19, trabalhadores formais, informais e estudantes tiveram que se adaptar à nova realidade vivida pelo país para dar conta de suas tarefas diárias, como forma de evitar prejuízos e atrasos na escola.

Na área da educação, a implementação do sistema de Ensino a Distância (EaD) teve por objetivo salvar o ano letivo. Porém, esse método agravou a situação de desigualdade social, especialmente no sistema de ensino público, devido ao fato de muitas crianças e adolescentes não terem um computador ou celular com acesso à internet em casa para cumprir as aulas a distância.

Diante da nova realidade vivida, procurei retratar a imensa dificuldade enfrentada pelo meu irmão de onze anos, estudante do ensino fundamental da rede pública. Não saber como realizar determinadas tarefas, não ter suas dúvidas esclarecidas, perder o apreço que tinha por estudar e saber que alguns colegas, infelizmente, não têm as mesmas condições que ele para conseguir realizar os exercícios e tarefas exigidas pela escola, fez com que as reclamações sobre toda esta situação aparecessem com frequência.

Por Amanda Martins de Paula



Fonte: www2.uepg.br/proex/ensaios-e-fotorreportagens-do-cotidiano-no-isolamento-social/



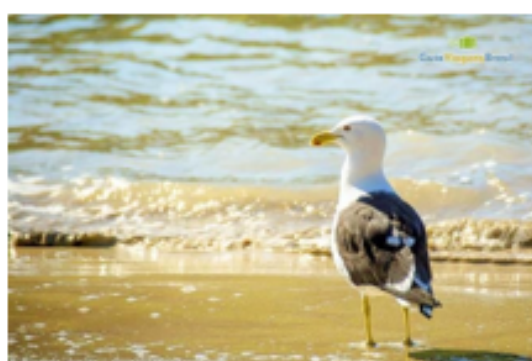
TEXTO PARA LEITURA, DISCUSSÃO E PRODUÇÃO DO MAPA MENTAL

Para fotografar, o fotorrepórter pode se valer de vários planos. Por exemplo:

Plano geral: planos abertos, essencialmente informativos, utilizados para situar o leitor mostrando uma paisagem, um objeto, uma pessoa ou um cenário.



Plano médio: plano mais fechado, que enfatiza particularidades, mostrando um trecho de um



ambiente.

Plano do detalhe: enfatiza particularidades para chamar a atenção para um objeto, parte de um cenário ou de um corpo. Tem a intenção de provocar maior emoção no leitor.



Ângulos

O fotorrepórter pode também variar o ponto de vista (a posição da camera) em relação a uma cena, objeto ou pessoa, valorizando ou desvalorizando o que toma como centro de seu interesse. Assim, pode localizar seu olhar.

1. À mesma altura de seu centro de interesse (plano horizontal, posição mais frequente);
2. Tomando seu objeto de cima para baixo (plano picado);
3. Tomando a imagem de baixo para cima (plano contra-picado).

Cores

Em uma composição também tem forte presença e escolha de cores.

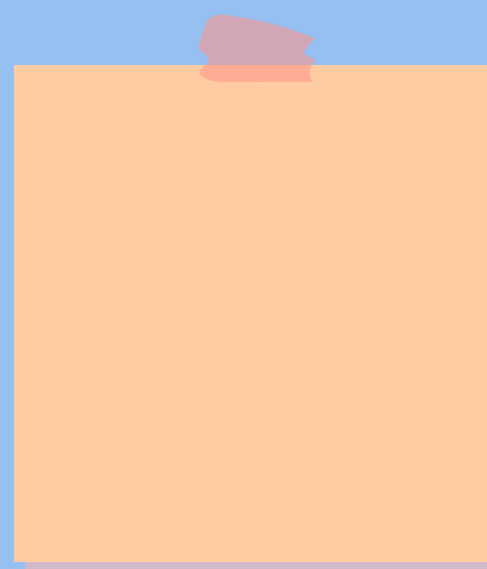
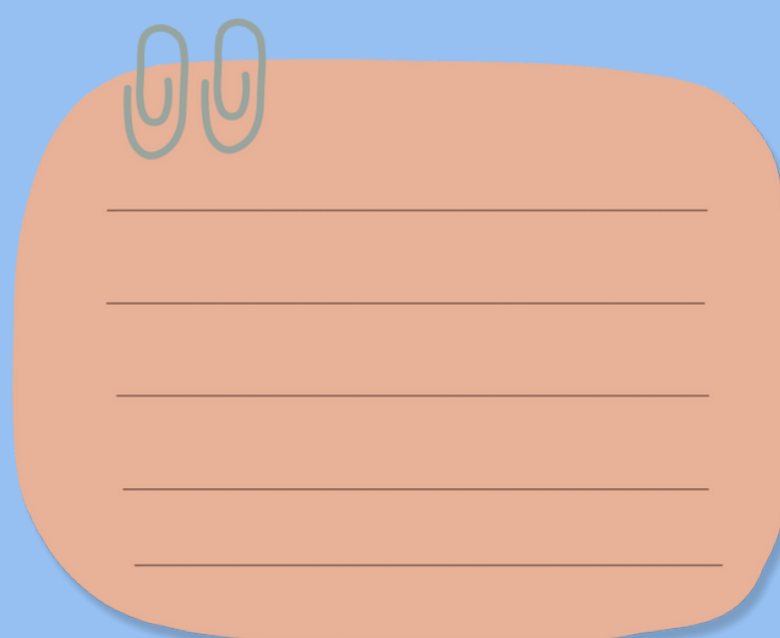
Posição do objeto em cena

O objeto não precisa estar sempre no centro da foto, embora essa posição seja a mais comum. O fotorrepórter pode optar por colocá-lo à direita, à esquerda, abaixo, ou acima do centro da cena, como objetivo de direcionar o olhar do leitor.

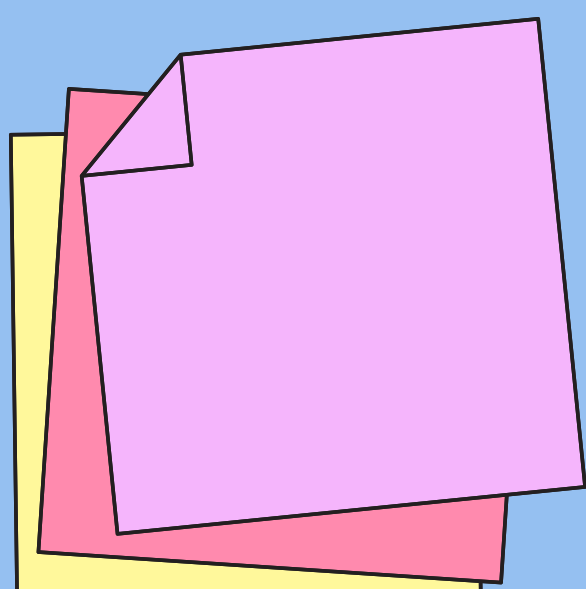
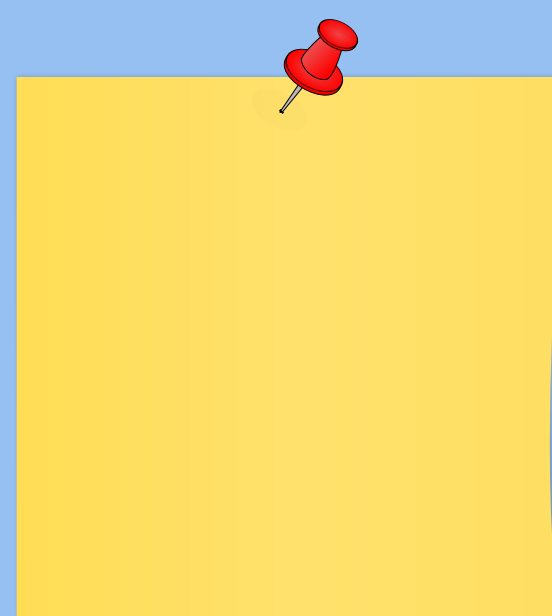
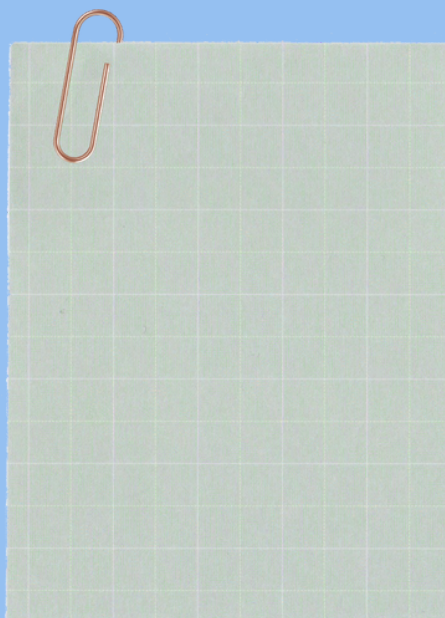
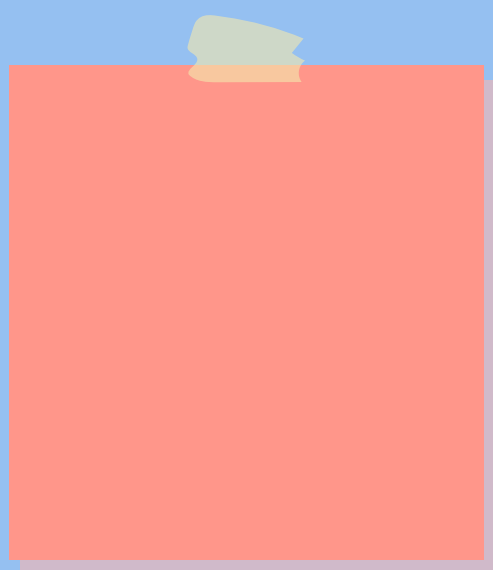


MISSÃO 4

MAPA
MENTAL



FOTOREPORTAGEM



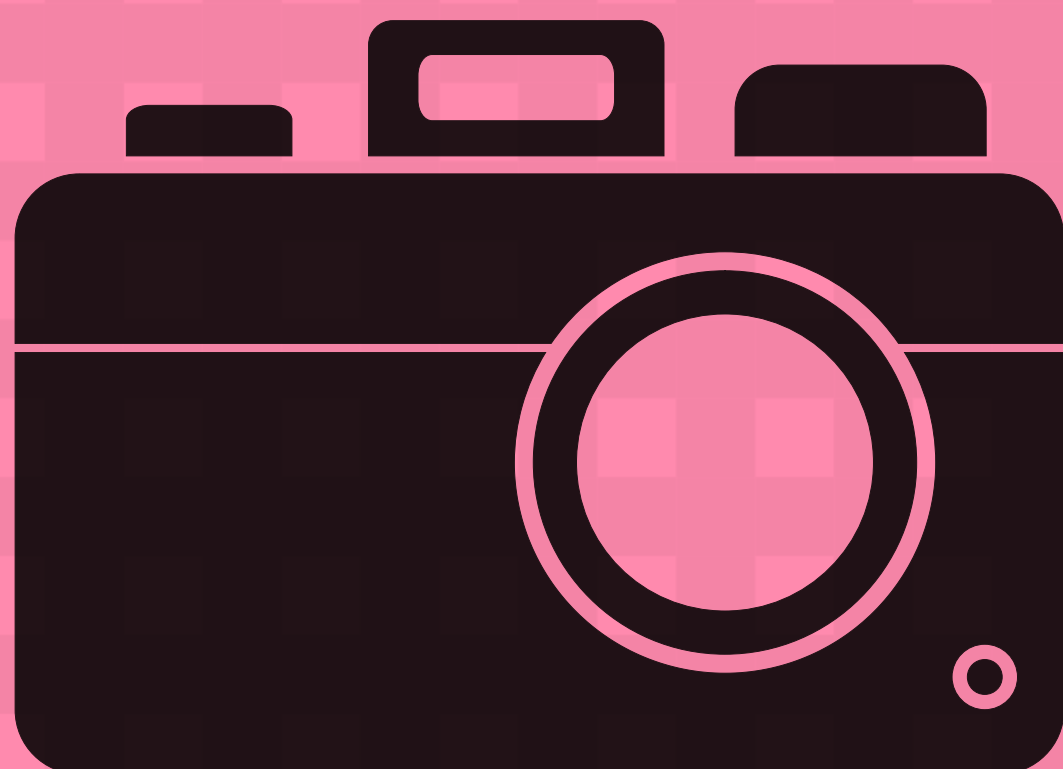


PARABÉNS, VOCÊ
CONCLUIU A
MISSÃO 4



VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
EXCLUSIVE

ENIGMA LIBERADO



*O nome do ladrão
tem a letra A.*

MISSÃO 5



MISSÃO REELS:
FOTOREPÓRTER
EM AÇÃO!



2.7.5 MISSÃO 5– MISSÃO REELS: FOTORREPÓRTER EM AÇÃO! 06 DIAS COM CLARCK DIA 05

Após a reunião, Clarck decide ir à delegacia em busca de informações. Chegando lá, o delegado diz que não tem nenhuma novidade e ela se irrita, pois acham que podiam se empenhar mais. Porém, o delegado fala que tem casos mais importantes para resolver. Desapontada, Clarck vai embora.

De repente, uma ideia! Clarck resolve fazer um apelo em suas redes sociais, na tentativa de comover as pessoas a lhe ajudarem a prender o ladrão.

Você, de posse de conhecimentos importantes sobre a fotorreportagem, decide fazer entrevistas com as pessoas no local onde aconteceu o furto, com o objetivo de encontrar novas pistas.

Escolha 02 pessoas e faça as seguintes perguntas:

- 1.Você conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem?*
- 2.Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade?*
- 3.Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem?*

Importante: Anote as respostas em uma folha do caderno. Não identificar a pessoa. Se ela não souber responder a pergunta, coloque “entrevistado (a) não soube responder”.

Depois, pesquise na internet semelhanças e diferenças entre os gêneros discursivos/textuais reportagem e fotorreportagem e anote no seu bloco de anotações.





MISSÃO 5– MISSÃO REELS: FOTORREPÓRTER EM AÇÃO!

Missão 5 – Missão reels: Fotorrepórter em ação! (Escanear QR code para acessar atividades do módulo 3).

Atividade 1: Solicitar aos educandos que realizem uma entrevista com duas pessoas e registrem no bloco de anotações as respostas as seguintes perguntas:

- 1.Voce conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem?**
- 2.Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade?**
- 3.Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem?**

Atividade 2: Propor a realização de uma pesquisa na internet sobre semelhanças e diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem e fazer os registros no bloco de anotações.

Metodologia: Conversação; escaneamento de QR code, leitura de texto para compreensão da missão; realização de entrevista; pesquisa na internet; anotações no bloco de anotações; socialização.

Recursos: celulares, internet, bloco de anotações.



MISSÃO 5

PESQUISA

1. Você conhece o gênero discursivo/ textual fotorreportagem?

ENTREVISTADO 01:

ENTREVISTADO 02:

2. Você sabe qual a importância das fotorreportagens para a sociedade?

ENTREVISTADO 01:

ENTREVISTADO 02:

3. Você sabe qual a diferença de reportagem e fotorreportagem?

ENTREVISTADO 01:

ENTREVISTADO 02:

Reportagem

Fotorreportagem



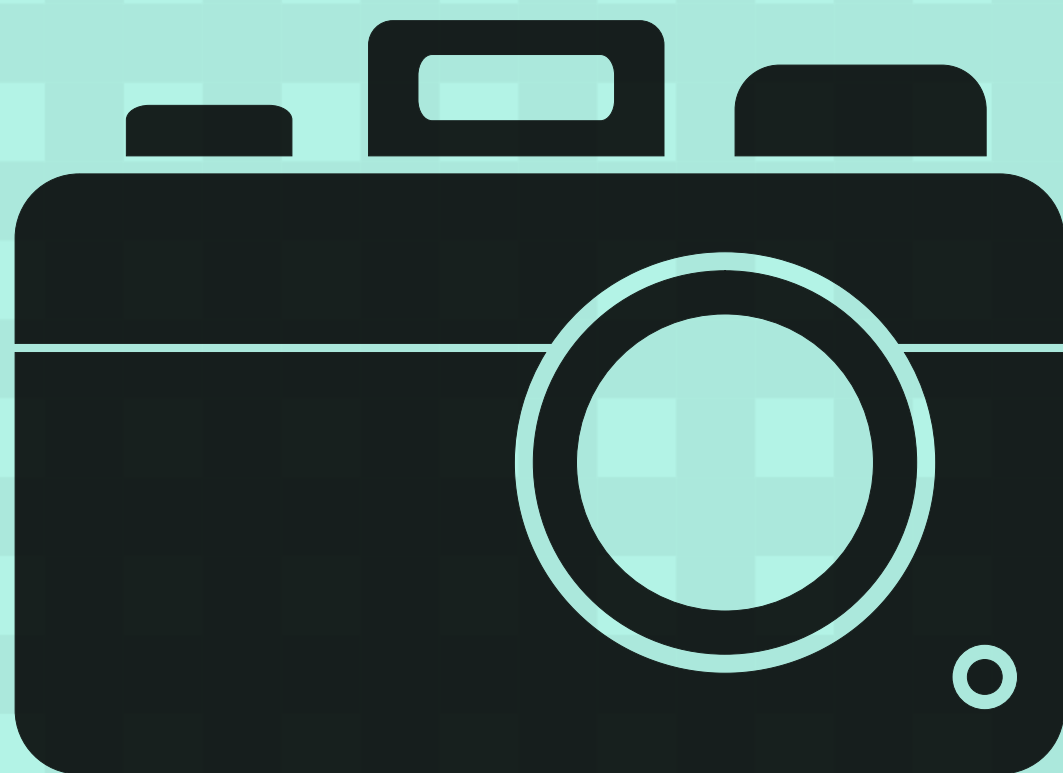


PARABÉNS, VOCÊ
CONCLUIU A
MISSÃO



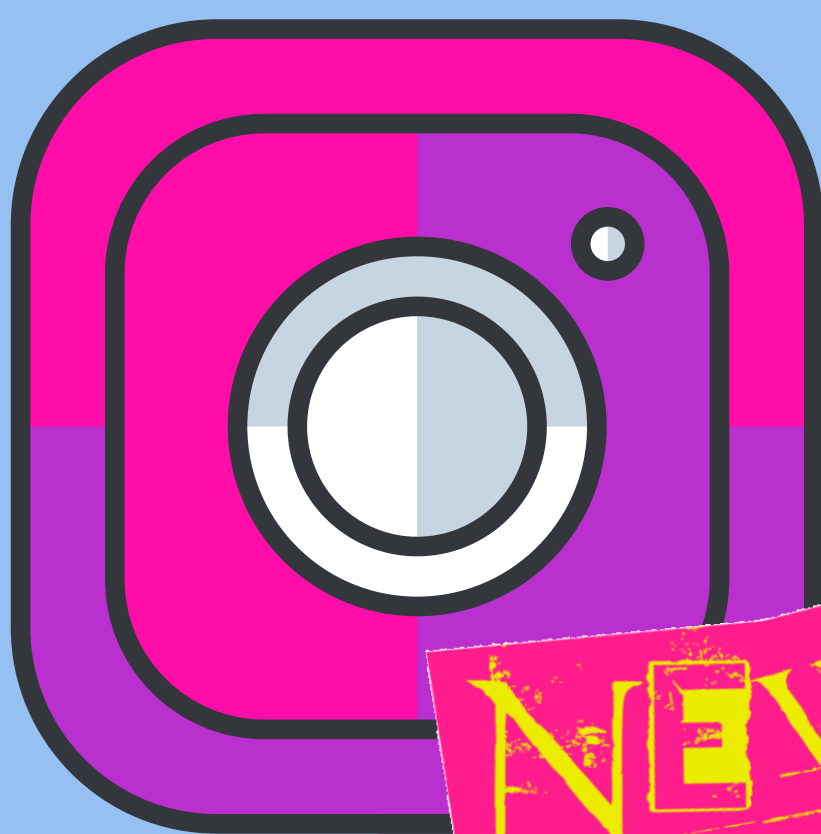
VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
PREMIUM

ENIGMA LIBERADO



*Clarck tem um
segredo.*

MISSÃO 6



MISSÃO FEED:
PEGA, LAQRÃO!
FOTOREPÓRTER
DE OURO



2.7.6 MISSÃO 6– MISSÃO FEED: PEGA LADRÃO, FOTORREPÓRTER DE OURO!

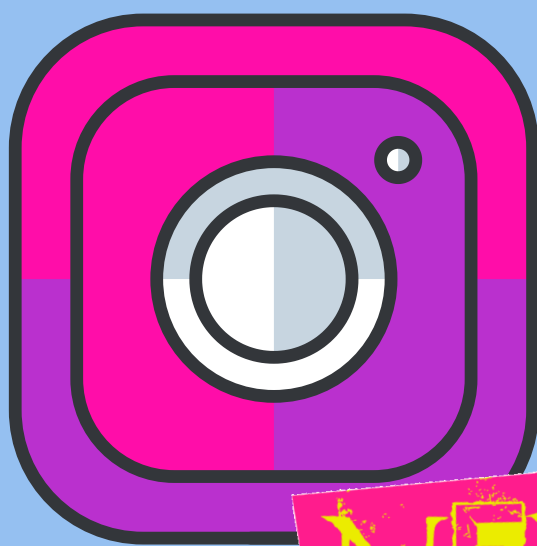
06 DIAS COM CLARCK

DIA 06

O apelo de Clarck nas redes sociais surte efeito e ela recebe uma carta anônima, entregando o ladrão. Para poder fazer a leitura da carta, você terá que cumprir a seguinte missão.

Produza uma fotorreportagem de acordo com as orientações abaixo.

- *Tema: escolhido pela turma;*
- *Produzir e editar o texto não-verbal e (escolher planos, enquadramento, ângulo, cores, posição em cena, etc);*
- *Planejar e produzir o texto verbal;*
- *Revisar o texto (aluno, professora);*
- *Redigir a versão final da fotorreportagem.*



NEW

Post



MISSÃO 6– MISSÃO FEED: PEGA LADRÃO, FOTORREPÓRTER DE OURO!

Missão 6 – Missão feed: Pega ladrão, fotorrepórter de ouro! (Escanear QR code para acessar atividades da produção final)

Atividade 1: Orientar os educandos para a produção de uma fotorreportagem, desenvolvendo as etapas da produção textual.

- **Planejamento da fotorreportagem;**
- **Produção da fotorreportagem;**
- **Revisão da fotorreportagem;**
- **Edição da fotorreportagem;**

Atividade 2: Com a versão final, revisada e editada, sociabilizar as produções com a turma. Para a dinâmica, os educandos devem apresentar as condições e as intenções de produção. Ao final de cada apresentação, é interessante abrir espaço para que os demais colegas compartilhem suas apreciações e impressões sobre as fotorreportagens. Se possível, as fotorreportagens poderão ser publicadas na rede social da instituição de ensino.

Atividade 3: Convidar os educandos para retomarem a narrativa de introdução da sequência didáticas e proporcionar a solução do mistério. Apresentar o ranking final dos educandos na experiência gamificada e realizar a cerimônia fotorrepórter de ouro, na qual será entregue o distintivo de ouro.

Metodologia: Conversação; Escaneamento de QR code; leitura de texto para compreensão da missão; orientações para o planejamento da produção de fotorreportagens; realização de produção textual; realização da edição e revisão do texto produzido; socialização das produções; publicação das fotorreportagens na rede social da escola reapresentação da narrativa gamificada; socialização de pistas e enigmas; apresentação do desfecho da narrativa; reapresentação do sistema de recompensas; apresentação de ranking dos participantes; realização da cerimonia fotorrepórter de ouro; entrega de distintivos; recolhimento do bloco de anotações;

Recursos: celulares; internet; distintivos; slides; Datashow; caixa de som;



MISSÃO 6

Produção Final

Temática:

Texto não-verbal:



Texto verbal:

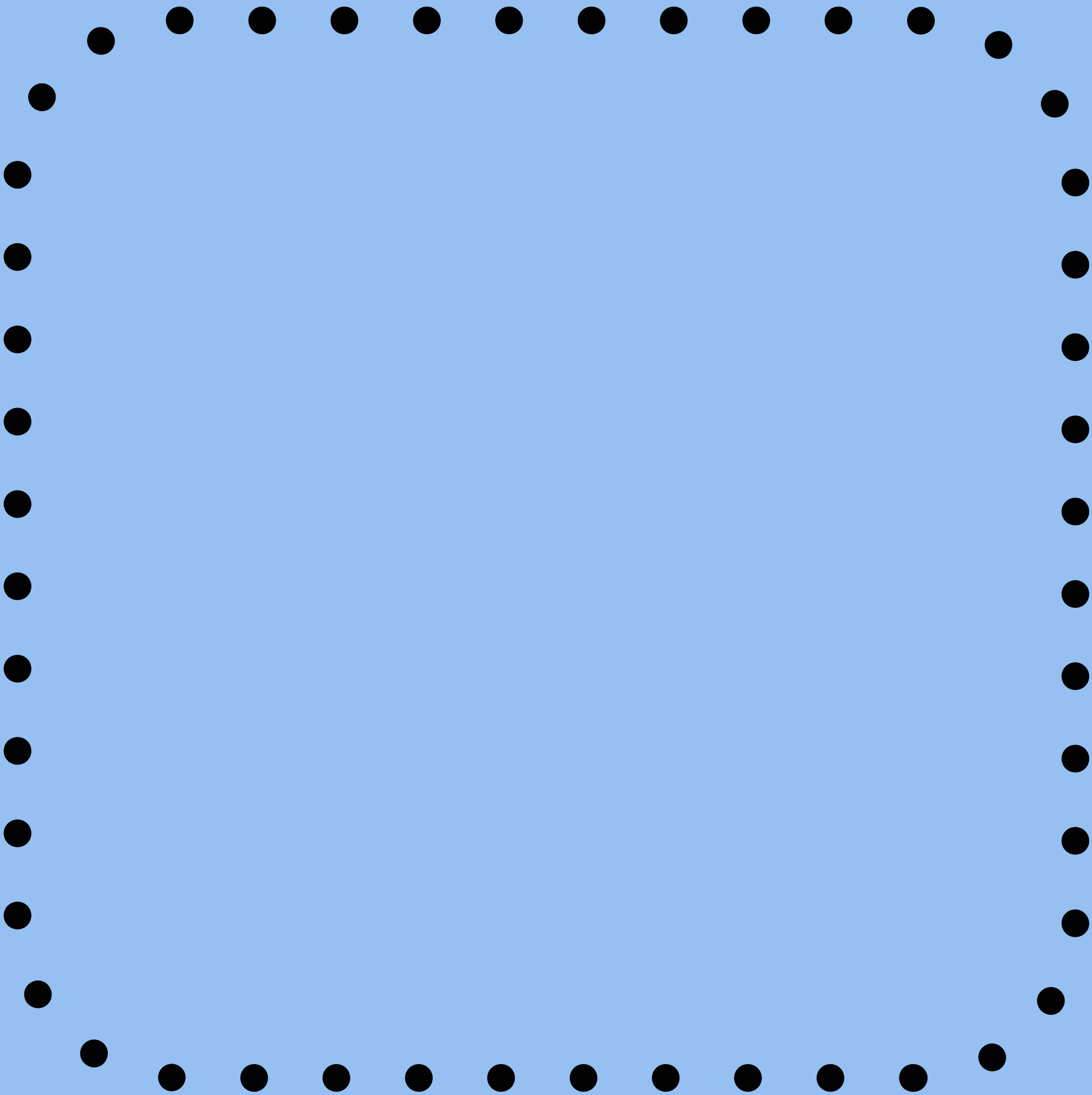


Folha de planejamento do texto

Versão final do texto



FOTORREPORTAGEM



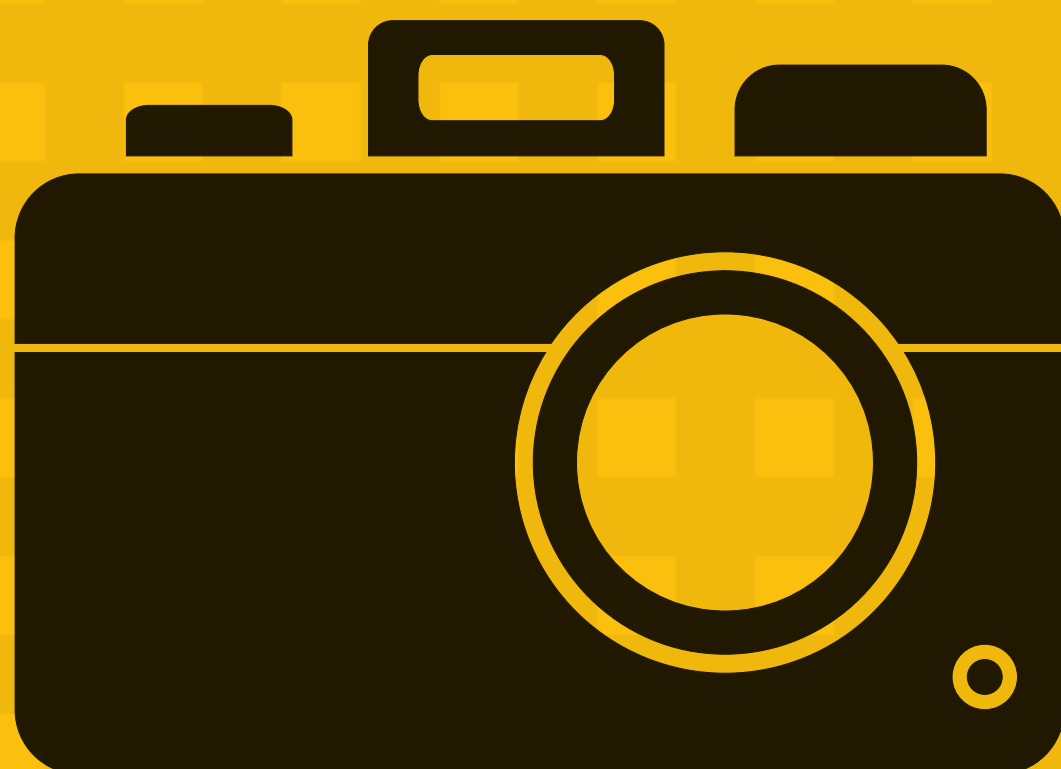


PARABÉNS, VOCÊ
CONCLUIU A
MISSÃO E



VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
MASTER

ENIGMA LIBERADO

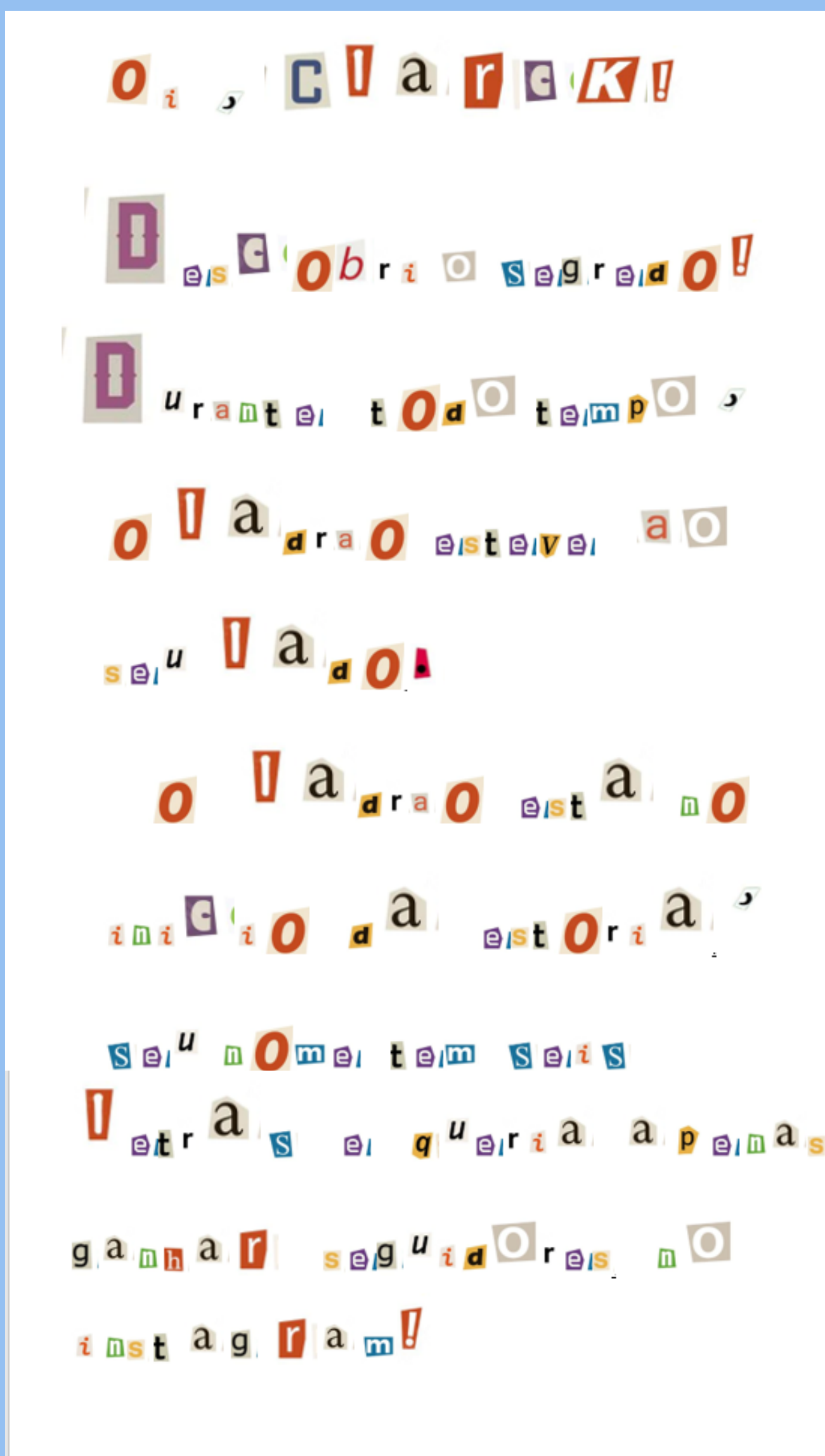


Algumas pistas são falsas.



CARTA ANÔNIMA

O docente poderá promover um caça ao tesouro em busca da carta anônima pelos espaços da instituição de ensino. O educando que encontrar a carta, reúne os colegas e faz a leitura do texto, depois eles são convidados a refletirem sobre o que diz a carta e por fim, fazer a identificação do ladrão.

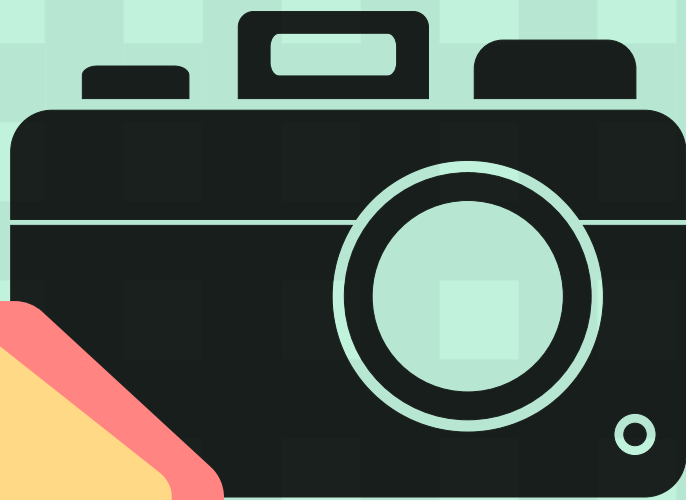




GAME OVER

LADRÃO





#ENIGMAS

ENIGMA 1

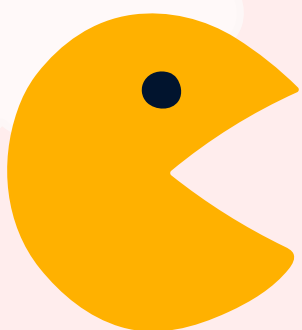
ENIGMA 2

ENIGMA 3

ENIGMA 4

ENIGMA 5

ENIGMA 6



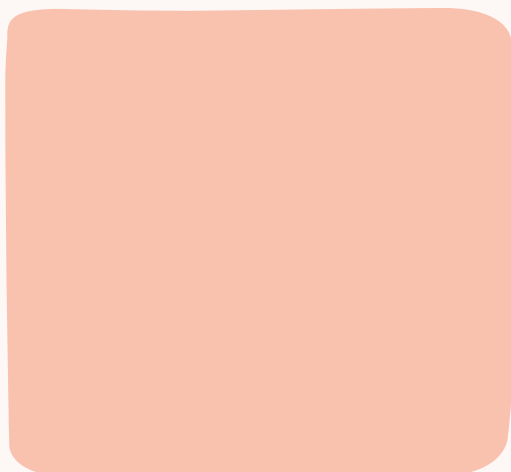
QUADRO
DE
SELOS

LEVEL

▲▲▲
UP
▲▲▲



ASPIRANTE



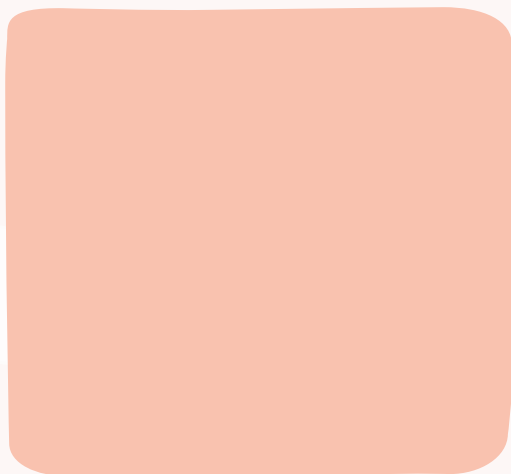
INICIANTE



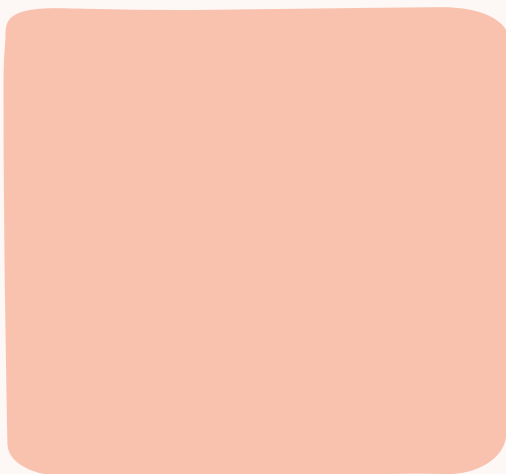
JÚNIOR



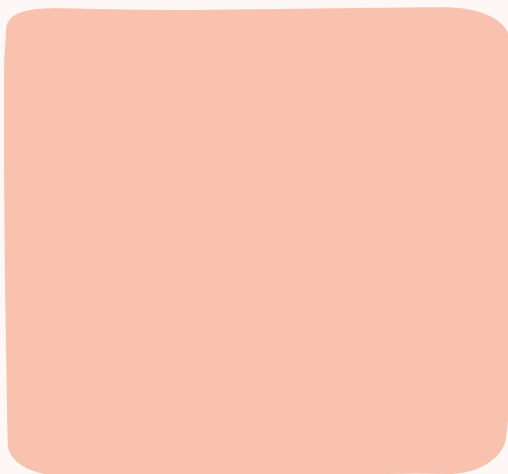
EXECUTIVO



PREMIUM



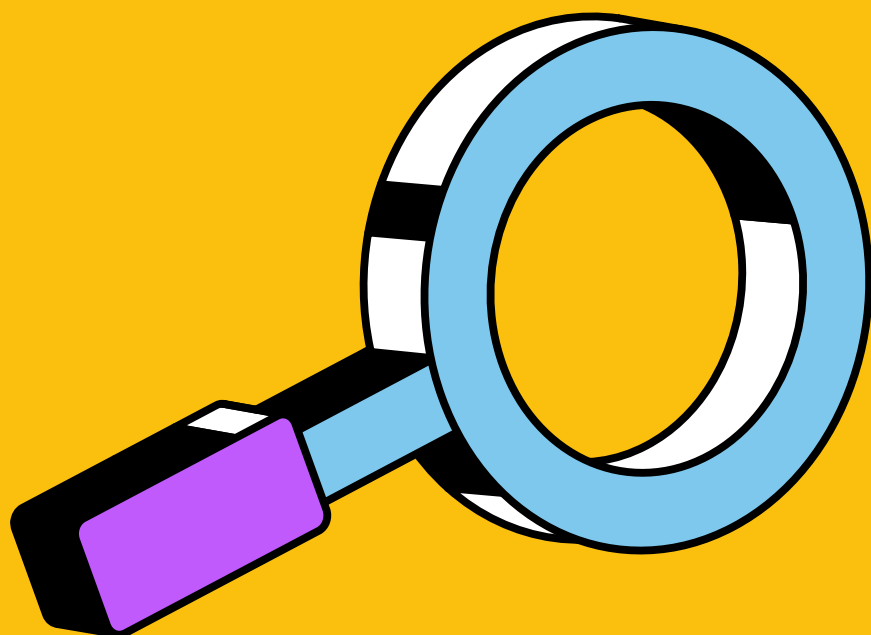
MASTER



GAME
OVER



#VOCÊ É UM
FOTOREPÓRTER
DE OURO!
PARABÉNS.

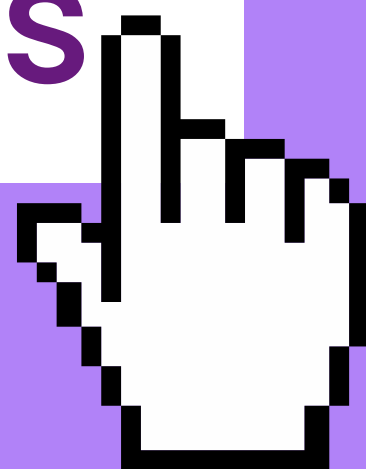




AVALIE COMO
FOI SUA
EXPERIÊNCIA



Google forms





2.8 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA GAMIFICADA

Prezado aluno(a), avalie como foi a experiência gamificada sobre o gênero discursivo/ textual fotorreportagem.

*1. Qual nota você atribui a experiência vivenciada em sala de aula? Justifique sua resposta. **

Sua resposta

*2. Qual missão você mais gostou e por quê? **

Sua resposta

*3. Em qual atividade você teve mais dificuldades? **

Sua resposta

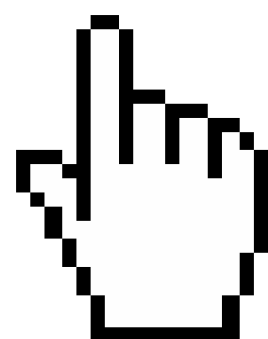
*4. Você se sentiu motivado/ engajado nas atividades? Por quê? **

Sua resposta

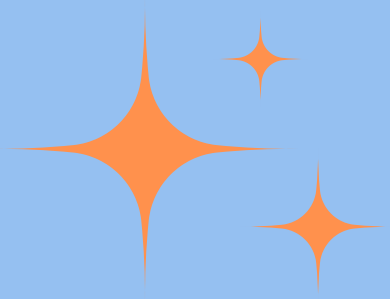
*5. Você já conhecia o gênero discursivo textual / fotorreportagem? **

Sua resposta

6. O que você sugere para melhorar a sequência?



MENSAGEM FINAL



Prezado, educador!

É com imensa satisfação que finalizamos esse caderno pedagógico e o disponibilizamos para os professores de Língua Portuguesa. Esperamos que ele seja útil as suas aulas e possa proporcionar inéditas e engajadoras experiências de aprendizagens para você e seus alunos. Da aplicação dessa sequência didática, muito mais do que elevar a proficiência em Língua Portuguesa e conduzir meus alunos a apreensão, dentro das suas capacidades, do gênero discursivo/textual fotorreportagem, guardo, carinhosamente, as memórias afetivas que pude construir com minha turma do 6º ano do ensino fundamental ao vivenciarmos essa experiência gamificada, foram muitas emoções!

Mora (2013, p. 66) diz que “A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento”. Exatamente é esse o pensamento que descreve a essência de ser educador: emocionar positivamente os educandos. Portanto, desejo que você, inspire, engaje e emocione seus aprendizes para que, juntos, possam trilhar um caminho de aprendizado.

Essa sequência didática possui inúmeras possibilidades de criação e adaptação para as múltiplas realidades da escola e do público estudantil, explore-a da maneira mais viável para potencializar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, se houver, acessibilidade tecnológica na instituição de ensino que leciona, você poderá utilizar a versão digital desse caderno pedagógico e replicar essa experiência de aprendizagem gamificada em aplicação web, uma plataforma criada para gerar novas emoções e novas formas de conhecimentos para você e seus educandos. A aplicação web está disponível por meio do endereço eletrônico <https://erivanialima.com.br/>. Para acessá-la é necessário a criação de um cadastro, utilizando um e-mail válido. Esse caderno Pedagógico também está no ambiente digital, na aba “Materiais”. Nesse game real do ensino e da aprendizagem desejo que ao final do jogo, vocês sejam "THE WINNERS".

Com carinho,
Erivania Lima



REFERÊNCIAS

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

BERTINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arcerloni Neusa. Práticas inovadoras em metodologias ativas. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

BONINI, Aldair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). 4ª.ed São Paulo: Parábola editorial, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). 4ª.ed São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michele. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. Apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / tradução e organização de Roxana Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004).

EUGÊNIO, Tiago. Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.

MORA, F. Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama . Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORAN, José. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Educação_Sinepe_Book.indb, p-66-87, 2019. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SOARES, Cristina. Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.