

UNIVERSIDADE DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MIRIAM GOMES CAETANO CÂNDIDO DA SILVA

***ESCAPE ROOM* COMO POSSIBILIDADE PARA ENSINAR E APRENDER**
GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

UBERLÂNDIA

2022

MIRIAM GOMES CAETANO CÂNDIDO DA SILVA

***ESCAPE ROOM* COMO POSSIBILIDADE PARA ENSINAR E APRENDER
GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado Profissional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Gonçalves Vilas Bôas.

UBERLÂNDIA

2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38e Silva, Miriam Gomes Caetano Cândido da.
Escape Room como possibilidade para ensinar e aprender gêneros textuais/discursivos no 8º ano do ensino fundamental / Miriam Gomes Caetano Cândido da Silva. – Uberlândia (MG), 2022.
150 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas.

1. Jogos educativos. 2. Jogos eletrônicos. 3. Ensino fundamental. 4. Língua portuguesa. I. Vilas Bôas, Sandra Gonçalves. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.337

MIRIAM GOMES CAETANO CÂNDIDO DA SILVA

**ESCAPE ROOM COMO POSSIBILIDADE PARA ENSINAR E APRENDER
GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

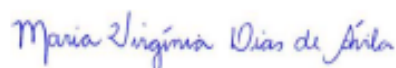
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 19/12/2022

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Sandra Gonçalves Vila Bôas
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profª. Drª. Maria Virgínia Dias de
Ávila
Faculdade do Trabalho - FATRA



Prof. Dr. Savio Gonçalves dos Santos
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por me possibilitar mais uma conquista, pois a fé me fez caminhar até onde estou.

Meus agradecimentos se estendem a toda minha família que me compreendeu durante as ausências.

Agradeço aos profissionais que fizeram parte direta e indiretamente dos trabalhos. Em geral, posso destacar a professora de apoio pedagógico que se fez presente com entusiasmo e prontidão; a supervisora que me auxiliou durante as apresentações e oficinas; a diretora da escola pela decisiva aprovação e aceitação da pesquisa; as bibliotecárias que auxiliaram nas montagens dos aparelhos Datashow; aos colegas professores que oportunizaram trocas de horários. Enfim, a toda a equipe da escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso, sou grata.

Sou grata à Renata Peixoto por sua contribuição, concedendo os livros que fizeram parte do referencial teórico desta dissertação.

À minha orientadora, uma pessoa incrível! Com os encontros e orientações pude aprender mais que os conteúdos necessários para a produção da pesquisa, pois sua determinação me conduziu em todos os momentos, a professora Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas.

“Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há obra nem projeto, nem conhecimento, nem sabedoria alguma”. (Eclesiastes 9:10)

RESUMO

Essa pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender as possibilidades para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos por meio do *Escape Room*. Para a realização das ações que resultaram na pesquisa, participaram os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Perdizes-MG. Foi realizada na Escola Estadual Prefeito Virmondês Afonso. A abordagem utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a qualitativa, na modalidade participante. A fundamentação teórica foi construída a partir de estudos sobre a BNCC e a Língua Portuguesa; sobre os gêneros textuais/discursivos, gêneros digitais, embasado nos autores: Brasil (2018), Marchuschi (2008), Rojo (2007), Bakhtin (2016). Jogos digitais educacionais, gamificação, *Escape Room*: Savi e Ulbricht (2008), Moura e Santos (2020), principalmente. A produção dos dados aconteceu no desenvolvimento das ações, momento em que a pesquisadora exerceu um duplo papel, o de investigar de forma descritiva e reflexiva todo o processo de pesquisa, a apresentação e as atitudes desenvolvida pelos estudantes ao mesmo tempo que era responsável por conduzir o desenvolvimento da pesquisa. Foram realizadas 15 ações organizadas e desenvolvidas conforme os estudantes iam cumprindo as ações propostas. O processo de resolução das ações e apresentação foi conduzido por meio do trabalho colaborativo, momento em que os estudantes compartilhavam entre si as informações obtidas por meio da pesquisa com utilização das TDICs. Os instrumentos e técnicas de produção e coleta de dados foram: a gravação de vídeo, o registro das falas e de fotografia, notas de campo, observação participante durante o desenvolvimento das ações e das rodas de conversa. A análise dos dados se concretizou com base na triangulação dos dados entre estudos bibliográficos, a observação participante e as atitudes dos estudantes, sendo realizada nos seguintes momentos: durante as ações; após a conclusão de cada ação; e mediante uma análise geral. O produto obtido apresenta-se na forma virtual/digital e constitui-se em um jogo educativo com o seguinte título: “Uma aventura com os gêneros textuais/discursivos”. Os resultados demonstraram que os estudantes desenvolveram o trabalho colaborativo, apropriaram-se de novas habilidades. À medida que demonstraram respeito e interação, melhoraram a comunicação e a socialização, compartilharam novas ideias, trabalharam em equipe e agiram com dinamismo. Afirmamos que os estudantes compreenderam os conceitos específicos dos gêneros textuais/discursivos escolhidos, como também construíram outras aprendizagens sobre aspectos do uso das TDICs que decorreram do processo e uso, quais sejam: utilizar as tecnologias, elaborar roteiros, fazer pesquisas, produzir cartazes por meio de aplicativos, construir mapas mentais, gravar vídeos com celulares, organizar tempo, estruturar e apresentar suas ideias com desenvoltura durante o desenvolvimento das ações. Desse modo, o processo de construção do *Escape Room*, vivenciado com os alunos, participantes da pesquisa, pode contribuir para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos.

Palavras-chave: *Escape Room*; Ensino fundamental; Gêneros textuais/discursivo; Língua portuguesa; Jogos digitais educacionais.

ABSTRACT

This master's research aimed to understand the possibilities for teaching and learning textual/discursive genres through the Escape Room, with students of the 8th year of Elementary School at a public school in Perdizes-MG. It was held at the Prefeito Virmondes Afonso State School. The approach used for the development of this research was qualitative, in the participant mode. The theoretical foundation was built from studies on the BNCC and the Portuguese Language, the textual/discursive genres, digital genres, based on the authors: Brasil (2018), Marchuschi (2008), Rojo (2007), Bakhtin (2016). Educational digital games, gamification, Escape Room: Savi and Ulbricht (2008), Moura and Santos (2020). Among other authors. Data production took place during the development of the actions, at which time the researcher played a dual role, that of investigating in a descriptive and reflective way the entire research process, the presentation and the attitudes developed by the students, at the same time as being responsible for conducting research development. 15 actions were carried out, organized and developed as the students carried out the proposed actions. The process of resolution of actions and presentation was conducted through Collaborative Work, when students shared with each other the information obtained through research using DICTs. The instruments and techniques for production and data collection were video recording, recording of speeches and photography, field notes, participant observation during the development of actions and conversation circles. Data analysis was carried out based on data triangulation between bibliographic studies, participant observation and students' attitudes, being carried out in the following moments: during actions; after completion of each action; and through a general analysis. The product obtained is presented in virtual/digital form and constitutes an educational game with the following title: "An adventure with textual/discursive genres". The results showed that students developed collaborative work, appropriated new skills, as they demonstrated respect and interaction, improved communication and socialization, shared new ideas, worked as a team, and acted dynamically. We affirm that the students understood the specific concepts of the chosen textual/discursive genres, as well as, built other learning about aspects of the use of DICTs that resulted from the process and use, namely: using the technologies, elaborating scripts, doing research, producing posters by through applications, build mental maps, record videos with cell phones, organize time, structure and present your ideas with ease during the development of actions. In this way, the process of building the Escape Room, experienced with the students participating in the research, can contribute to the teaching and learning of textual/discursive genres.

Keywords: Escape Room; Elementary School; Textual/discursive genres; Portuguese language; Educational digital games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso.....	20
Figura 2: Turma do 8o ano - Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso	22
Figura 3: Triangulação dos dados.....	34
Figura 4: Quadro geral das categorias analíticas.....	47
Figura 5: Turma do 8º - Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso	69
Figura 6: Slides iniciais do powerpoint.....	72
Figura 7: Apresentação da prof. ^a Dra. Sandra	72
Figura 8: Momento conclusivo da apresentação	75
Figura 9: entrega dos documentos.....	77
Figura 10: Sequência de gráficos que apresentam o resultado em porcentagem da escolha dos gêneros textuais.....	80
Figura 11: Registro do momento das conversar sobre os resultados	83
Figura 12: sorteio dos temas.....	85
Figura 13: Registro dos cartazes online criados pelos alunos	89
Figura 14: registro do roteiro no caderno e no grupo de WhatsApp	92
Figura 15: Foto do slide da apresentação	93
Figura 16: Grupo que apresentou o trabalho do gênero textual/discursivo Podcast	94
Figura 17: grupo que apresentou o trabalho do gênero textual/discursivo Música.....	95
Figura 18: grupo que apresentou o trabalho dos gêneros textuais HQ/Mangás	96
Figura 19: Grupo que apresentou o trabalho do gênero textual Memes.....	97
Figura 20: Grupo que apresentou o trabalho dos gêneros textuais Notícia/reportagem	98
Figura 21: grupo que apresentou o trabalho do gênero textual/discursivo Narrativas de Aventura	99
Figura 22: Coletânea de registros dos estudantes em forma de bilhete	101
Figura 23: Cartaz e mensagem dos estudantes postados no grupo WhatsApp	102
Figura 24: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo – narrativas de aventura	105
Figura 25: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo - Notícia/Reportagem .	105
Figura 26: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo - Narrativas de aventura	106

Figura 27: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo- Podcast	106
Figura 28: Sequência de gráfico dos resultados do formulário/questionário	109
Figura 29: cartazes (certo/errado) construído pelos estudantes.....	114
Figura 30: Estudantes finalizando o Escape Room	116
Figura 31: Sequência de ilustrações da estrutura do principal-Google forms/Escape Room	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A escola em números.....	21
Quadro 2 - Mapeamento Bibliográfico.....	25
Quadro 3 - Referencial teórico.....	31
Quadro 4 - Ações desenvolvidas com os estudantes.....	33
Quadro 5 - Gêneros textuais e os respectivos campos de atuação.....	40
Quadro 6 - Gêneros textuais-Gêneros discursivos	40
Quadro 7 - Exemplos de suportes convencionais e incidentais.....	48
Quadro 8 - Gêneros textuais/discursivos por domínio discursivos e modalidades.....	50
Quadro 9 - Gêneros textuais/discursivos citados nos textos das habilidades da BNCC.....	57
Quadro 10 - Gêneros textuais/discursivos e os respectivos campos de atuação.....	78
Quadro 11 - Resultado da consulta sobre os gêneros textuais/discursivos.....	81
Quadro 12 – A narrativa.....	111

LISTA SIGLAS E ACRÔNIMOS

ATB	Assistente Técnico de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
MG	Minas Gerais
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PDF	<i>Portable Document Format</i>
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Percurso de experiência e aprendizagem.....	13
1.2 A proposta do Projeto de Pesquisa.....	15
<i>1.2.1 A pesquisa.....</i>	<i>16</i>
1.3 Metodologia	20
<i>1.3.1 Local da pesquisa: a escola Prefeito Virmondos Afonso.....</i>	<i>20</i>
<i>1.3.2 Os participantes da pesquisa: a turma do oitavo ano</i>	<i>22</i>
<i>1.3.3 Aprovação pelo Comitê de Ética.....</i>	<i>23</i>
<i>1.3.4 O estudo bibliográfico</i>	<i>23</i>
<i>1.3.2 A produção dos dados</i>	<i>31</i>
<i>1.3.3 A análise dos dados</i>	<i>34</i>
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
2.1 A BNCC e a Língua Portuguesa	36
2.2 Os Gêneros textuais/discursivos	40
2.3 Gêneros digitais.....	52
2.4 Jogos digitais educacionais.....	59
<i>2.4.1 Gamificação.....</i>	<i>62</i>
<i>2.4.2 Escape Room</i>	<i>64</i>
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	69
3.1 Constituindo saberes para a produção do Escape Room.....	69
3.2 Apresentação dos trabalhos	94
3.3 Considerações.....	100
3.4 Após as apresentações	104
3.5 Preparação para Produção do Scape Room.....	107
3.6 A construção do Escape Room	113
3.7 A conclusão coletiva em sala de aula com todos os estudantes.....	115
<i>3.7.1 O Processo de produção do Escape Room</i>	<i>116</i>
<i>3.7.2 Roda de conversa para avaliação do Escape Room.....</i>	<i>126</i>
3.8 Análise geral.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	137

ANEXO 01 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA - ESCOLA...	137
ANEXO 02 - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	138
ANEXO 03 – OFÍCIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	139
Anexo 04: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	140
ANEXO 05 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
ANEXO 06 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	144
ANEXO 07 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
ANEXO 08 - PARECER CONSUBSTANCIAL DO CEP	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso de experiência e aprendizagem

Uma das maneiras mais proveitosas de se dar a conhecer uma área do conhecimento é traçar-lhe a história, mostrando como foi variando o seu colorido através dos tempos, como deitou ramificações novas que alteraram seu tema de base ampliando-o. (Françoais, 1988, p. 5).

Toda trajetória de vida, seja pessoal ou profissional, proporciona resultados que modificam e/ou acrescentam saberes em nossas vidas. É considerável que nossas ações sejam absorvidas com cautela e apreço, entendendo que esses momentos promovem conhecimento e amadurecimento intelectual, que aperfeiçoam, não somente a vida cotidiana, como também as atuações profissionais. Segundo Morin (2000, p. 30) “a mente humana deve desconfiar de seus produtos “ideais”, que lhe são ao mesmo tempo vitalmente necessários.” Com isso, precisamos ser abertos, racionais, críticos, reflexivos e autocríticos.

Recorro-me a essa passagem textual para recordar o passado e apresentar passagens da minha vida que me conduziram e contribuíram para formação da pessoa que sou hoje. Assim, trago um cenário voltado para a construção e aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, a realização dessa pesquisa.

Meu nome é Miriam Gomes Caetano Cândido da Silva, tenho 45 anos e sou a primeira filha do total de cinco filhos que meus pais tiveram. Nasci no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1976. No entanto, aos três anos de idade, minha família deixou seu lugar de origem, deslocando-se para outros estados brasileiros em busca de melhores oportunidades. Desse modo, após residir em vários lugares, acompanhando meus pais, situei-me no estado de Minas gerais, onde me casei e construí uma família. Atualmente, moro na cidade de Perdizes-MG, lugar onde adquiri residência própria.

O interesse pelos estudos sempre foi mais evidente em minha vida, pois, dentre todos os irmãos, eu sempre gostei mais de livros e do ambiente escolar. Com isso, o fato de gostar dos estudos fizeram com que, mesmo após construir uma família, eu continuasse

evolvida com cursos de graduações e pós-graduações presenciais ou semipresenciais que concluí. Tudo isso com o intuito de aprimorar meus conhecimentos e melhorar as ações práticas como educadora. Desse modo, como resultado das experiências de estudo me formei professora. Atualmente, sou professora convocada, exercendo função docente em turmas do 8º e 6º ano do ensino fundamental. Nesse cenário, trabalho como funcionária pública no cargo de professora desde outubro de 2010, no momento em que ainda cursava licenciatura em Letras pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). No início da minha formação profissional, voltada para docência, exerci o cargo de professora regente no município da cidade em que moro, atuando no ensino fundamental, anos iniciais, os respectivos 1º e 5º anos. Assim, atuei, inclusive, como alfabetizadora nos anos iniciais no 1º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, fui adquirindo e aprimorando meus conhecimentos como profissional. Assim, percebi que não apenas os estudos teóricos, mas inclusive a prática acrescentava em toda minha formação. Observei, ainda, que cada espaço e cada momento dentro da escola demandavam acolhimento e práticas específicas para o exercício da profissão. Compreendi que a formação de um professor se dá por ciclos e no envolvimento de várias experiências. Além disso, que o profissional que se decide pela docência precisa ter a consciência de que não pode se estagnar no desenvolvimento ou no conhecimento adquirido, apenas, em sua formação inicial. Sobretudo, precisa estar aberto às novas experiências/práticas, além de se envolver com as constates mudanças proporcionadas pela evolução que a sociedade percorre.

Assim como Noronha (2010) afirma que

[...] o conhecimento é constantemente criado e recriado pelos sujeitos concretos e só ganha sentido histórico-transformador se vitalizado pelas práxis em que estudantes e professores são sujeitos do processo de transmissão-assimilação-superação do conhecimento elaborado pelo conjunto dos homens em sua história concreta. (NORONHA,2010, p. 16).

Posterior ao ano de 2014, após finalizar o curso de Licenciatura em Letras, pela UNIUBE, ingressei em uma sequência de pós-graduações, oferecidas por várias instituições, com o objetivo de adquirir mais conhecimento e melhorar minha atuação junto aos educandos. Foram elas: Redação e oratória; Educação empreendedora; Gestão em Recurso Humanos; e docência no ensino superior à distância. Todos esses cursos me

fizeram amadurecer as ideias, deram-me o domínio dos conteúdos, além de segurança em minhas atuações profissionais de forma notória, mas o caminho dos estudos não se findou com as pós-graduações *Latu sensu*.

Em seguida, no início do ano de 2021, ano atípico devido à Pandemia mundial, provocada pela Covid-19, integrei a sexta turma do curso de Mestrado Profissional em Educação ofertado pela UNIUBE, no polo de Uberlândia. Desse modo, pude retornar à faculdade UNIUBE. Com apreço, posso afirmar que é uma experiência incomparável, além de um momento jamais esperado como mestra, orientada pela professora, Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas, uma pessoa incrível que me enriquece na formação profissional e me acrescenta muito em minhas concepções pessoais.

Nesse percurso, constatei que a imersão nos trabalhos e nos estudos fez do tempo um período imperceptível, pois são dias repletos de leituras, de análise e de anotações de conteúdos e notas de campo que são destinados, exclusivamente, para a produção textual que resultaram nesta tão esperada Dissertação e, por fim, a conclusão do curso de Mestrado.

1.2 A proposta do Projeto de Pesquisa

Em primeiro momento, a escolha do tema e aplicação da pesquisa para o Mestrado deu-se após o interesse em trabalhar com a tecnologia em sala de aula e, além de tudo, o decorrente momento atípico vivenciado pela pandemia reforçou a ideia, pois percebemos que foi crucial o uso de ferramentas tecnológicas para a continuação dos trabalhos com a turma. Observamos, com isso, a importância de se inserir uma atividade/proposta com o uso da tecnologia em tarefas escolares. Inicialmente a ideia cogitada era inserir a tecnologia como recurso pedagógico no ensino de Língua Portuguesa visando a mudar o cenário usual comum, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre o uso da tecnologia dentro do ambiente em diversas formas.

Com isso, procurando conscientizar os estudantes sobre as possibilidades existentes de ensino e de aprendizagem por intermédio das ferramentas tecnológicas, tornando as atividades interessantes e envolvendo-os com as ações que eles já efetuam com as mídias no cotidiano.

Nesse contexto, Tavares (2021) relata que

Os espaços de socialização, trocas de conhecimento e interação presenciais dão lugar a uma realidade virtual, remota, distanciada e individualizada na qual a fronteira entre os espaços públicos e privados se fundem, e os limites estabelecidos para a realização do trabalho pedagógico se ampliam, frente a uma realidade complexa instaurada pela pandemia, para a qual não foi possível escolher ou mesmo planejar mecanismos que permitam aos docentes e até mesmo aos discentes concretização do processo ensino-aprendizagem. (TAVARES, 2021, p. 64).

Assim sendo, entendemos que é de grande relevância trabalhar com as novas ferramentas tecnológicas, uma vez que já contribuem para o desenvolvimento do conhecimento no contexto sociocultural dos estudantes da atualidade. Com isso, para a construção da pesquisa, buscamos conciliar os espaços físicos com os espaços virtuais, constituindo um cenário que apresenta interações com as práticas educacionais, demonstrando que o uso das tecnologias digitais pode contribuir para a melhoria do ensino da linguagem.

Nessa perspectiva, entendemos que uma proposta para o ensino de linguagem, utilizando recursos digitais, além de possibilitar a ampliação da investigação pode propiciar mecanismos de compreensão de conceitos dos gêneros textuais/discursivos, estabelecendo conexões entre eles. Assim, decidimos executar um projeto de pesquisa em que os estudantes utilizassem ferramentas tecnológicas para construir um jogo nomeado *Escape Room*.

Este percurso está descrito ao longo do texto da dissertação.

1.2.1 A pesquisa

No Brasil, a educação básica nas escolas tem um papel importantíssimo, pois atua como ferramenta no desenvolvimento profissional dos cidadãos, conscientizando-os sobre como é a vida em sociedade. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) informa dez competências gerais para a Educação Básica, totalmente direcionadas para o estudante. Dentro delas está “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

O sistema educacional brasileiro é definido por duas legislaturas indispensáveis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394 de 1996 (LDB) e as Diretrizes Gerais da Constituição Federal de 1988 (CF). É determinado que a Educação Básica é um direito de todos os cidadãos e que as esferas governamentais devem conduzir os programas e as ações com norteamo promovido BNCC.

Assim, para a formação profissional e condição básica de cidadão são necessárias competências e habilidades desenvolvidas a partir, inclusive, do aprendizado efetivo da Língua Portuguesa. Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2018) sinaliza informações em seus registros sobre o componente curricular Língua Portuguesa, evidenciando atualizações devido às transformações das práticas de linguagem ocorridas com o avanço das tecnologias digitais, assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Nesse sentido, a BNCC informa que “o ensino da Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, permeadas por oralidade, escrita e outras formas de linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67).

É função da escola, por meio da Língua Portuguesa, propiciar ao estudante oportunidades e condições de expandir seus letramentos, saber ler e escrever dentro das práticas cotidianas. Sobre esse tema, Soares (2009, p.18) afirma que “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Seja por meio da escrita nas construções dos textos, seja com a oralidade e seus variados recursos como os gestos, as representações faciais, a entonação das falas e a postura que pode emitir várias interpretações.

Podemos afirmar que todos os campos da vida humana estão ligados ao uso da linguagem. Desse modo, “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p.11). Além disso, torna-se ponderoso o conhecimento e a compreensão dos gêneros textuais existentes no meio social, o que se dá por meio do saber interpretar, compreender, conhecer e, até mesmo, de seu uso adequado, sendo todos esses elementos vinculados ao aprendizado eficaz de um idioma.

Assim, os gêneros textuais/discursivos, segundo Bazerman (2005, p. 52), “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Em outra definição constatamos que os gêneros textuais/discursivos são, “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socioeconômicos característicos definidos

por composições funcionais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Assim, melhor compreendendo, os gêneros englobam análises textuais/discursivas e uma descrição da língua em meio a sociedade, também, “tenta responder à questão de natureza social cultural no uso da língua de maneira geral, diz respeito ao cotidiano nas diversas formas.” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

É importante ressaltar que os gêneros textuais/discursivos, com o passar dos tempos, se alteram devido às várias mudanças socioculturais, fato advindo da necessidade de comunicação da sociedade e das transformações tecnológicas recorrentes. Nesse sentido, unir o universo dos jogos digitais ao ensino da Língua Portuguesa é uma maneira de contribuir para a aprendizagem nessa área de conhecimento, além de acompanhar as inovações tecnológicas.

De acordo com Medeiros (2020), a inclusão de atividades lúdicas e interativas, como jogos educacionais, demonstram uma perspectiva diferente na abordagem dos conteúdos, oferecendo uma prática educativa apoiada em troca de conhecimento por eventos realizados em equipes e associando elementos da gamificação. Com isso, é possível atrair os estudantes para o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo autor afirma em seus estudos que “o jogo educativo é uma atividade lúdica que disponibiliza ao educador uma oportunidade de trabalhar e reforçar o conteúdo visto em sala de aula ou utilizar como instrumento mediador em atividades coletivas em outros ambientes”. (MEDEIROS, 2020, p. 58).

Aliados aos jogos educacionais, o *Escape Room* é uma metodologia que têm muito a contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, melhorando o ensino e a aprendizagem dos estudantes, pois o professor pode trabalhar em diferentes formas, introduzindo e avaliando diferentes conteúdo. Assim, usar uma estrutura semelhante à de jogos proporciona motivação em aspecto único no desenvolvimento das atividades realizadas pelo estudante. Além disso, o *Escape Room* é um jogo desenvolvido em equipe que tem como objetivo a realização de tarefas com tempo determinado.

A busca por novas formas de ensino é uma característica do cenário educacional contemporâneo. A partir dessa premissa, trazemos a aplicação e o uso da tecnologia como proposta para o ensino de gêneros textuais/discursivos, utilizando elementos da gamificação e o *Escape Room*.

Nesse sentido, elegemos a seguinte questão de investigação: O *Escape Room* contribui para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos de uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG?

Desse modo, a presente pesquisa apresenta a possibilidade de utilizar o *Escape Room* em forma de um jogo digital educacional permeado pelas técnicas de gamificação e os conceitos de gêneros textuais/discursivos com foco no engajamento do estudante. Dessa forma, esta pesquisa visa a construir juntamente com os estudantes, o jogo educativo intitulado *Escape Rom*, fundamentado no ensino de gêneros textuais, envolvendo os participantes da pesquisa e posteriores usuários, estimulando-os ao aprendizado lúdico e mais efetivo do componente curricular, Língua Portuguesa.

Com pensamento crítico direcionado para contribuições e inovações do trabalho do professor, dentro da sala de aula, temos como objetivo geral, compreender as possibilidades para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos por meio do *Escape Room*, com um grupo de estudantes que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Perdizes-MG.

Para que possamos alcançar o objetivo geral são necessários alguns objetivos específicos que indicam os processos para sua realização, são eles: realizar estudos e levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa (tecnologias digitais, gamificação e ensino da Língua Portuguesa /gêneros textuais); elaborar e aplicar o primeiro *Escape Room* ; apresentar aos estudantes o processo de construção do *Escape Room* (a construção das suas seções com as questões de múltipla escolha e como produzir as seções dando os feedbacks de acertos e/ou erros para concluir o jogo) e os diferentes recursos digitais utilizados; construir com os estudantes o *Escape Room*.

O Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE) tem o objetivo precípua formar profissionais qualificados para o exercício da prática docente avançada e transformadora, visando atender às demandas sociais, organizacionais, assim como do mercado de trabalho educacional, em espaços escolares e não-escolares.

Atendendo ao objetivo proposto construímos o produto educacional, “*Escape Room* como ferramenta para ensinar e aprender gêneros textuais/discursivos”. Esse produto, uma vez disponibilizado por meio do repositório da UNIUBE, servirá como fonte de consulta para os demais professores, além de motivá-los à produção e à utilização

de novos *Escape Rooms*. Para mais, pode ser usado por estudantes de outras instituições em outros momentos de aprendizagem e aquisição de conhecimento.

1.3 Metodologia

1.3.1 Local da pesquisa: a escola Prefeito Virmondes Afonso

A instituição educacional/local da pesquisa possui características típicas da população regional. A escola Prefeito Virmondes Afonso foi criada em atendimento às necessidades demandadas pela comunidade de Perdizes, com notificação para atendimento do ensino fundamental estabelecido, oficialmente, pelo decreto nº 43739 de 05 de fevereiro de 2004, conforme publicação no Diário do executivo de Minas Gerais no dia 06 de fevereiro de 2004, página 06, coluna 01. O prédio é localizado na rua Doutor João Afonso sobrinho, n.º 480, Bairro Cruzeiro, Perdizes-MG. A Figura 1 demonstra a fachada/entrada principal do prédio, contudo possui também outra entrada de acesso localizado na parte posterior do prédio.

Figura 1: Fachada da Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A escola é mantida pelo governo estadual e administrada por meio da Secretaria Estadual de Educação, com sede em Patrocínio-MG. Iniciou as atividades em 15 de fevereiro de 2006, em prédio próprio, situado na rua Dr. João Afonso Sobrinho, Nº 480, Bairro Cruzeiro, Perdizes, M.G. Com três turmas no ciclo inicial de alfabetização, oitoss turmas de 5ª a 8ª série (atualmente 6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Atualmente atende apenas turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. O Quadro 1 detalha as características dos estudantes.

Seu funcionamento ocorre de segunda a sexta-feira das 7h às 17h, nos períodos: matutino (das 7h às 11h30min), vespertino (das 12h30min às 17h). Para desenvolver o atendimento, a escola conta com 23 salas de aula, 1 laboratório de informática (no momento em processo de organização e instalação dos computadores), 1 biblioteca, pátio amplo, 1 quadra coberta e amplo refeitório.

Atualmente, a escola atende cerca de 477 (quatrocentos e setenta e sete) estudantes, que frequentam as aulas regularmente. A escola possui ao todo 50 profissionais, sendo 29 professores, 03 professoras de apoio; 02 bibliotecárias; 10 auxiliares de serviços gerais e 05 (ATB) administrativos. A equipe gestora da escola é formada por uma diretora (licenciada em Ciências). O Quadro 1 traz o demonstrativo da relação dos estudantes separados por sexo, raça, localização e usuários de transporte público.

Quadro 1: A escola em números

DADOS DO ÚLTIMO CENSO	
Distribuição dos estudantes por sexo	-Masculino: 51% -Feminino: 49%
Distribuição do estudante por cor/raça	-Branca: 27% -Preta: 1% -Parda: 72% -Amarela: 0% -Indígena: 0% -Não declarada: 0%
Distribuição dos estudantes por localização/zona de residência	-Urbana: 58% -Rural: 42%

Utilização de transporte escolar público pelos estudantes:	-Utiliza:53,04% -Não utiliza:46,96%
------------------------------------------------------------	----------------------------------------

Fonte: secretaria da escola – quadro elaborado pela pesquisadora.

1.3.2 Os participantes da pesquisa: a turma do oitavo ano

A turma participante da pesquisa é composta por 31 estudantes, sendo 18 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Oito dos estudantes moram na zona rural em local de difícil acesso, e alguns moram em distritos próximo da cidade, portanto são usuários do transporte municipal. A Figura 2 registra a imagem e características físicas dos estudantes.

Figura 2: Turma do 8o ano - Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Como professora da turma e também pesquisadora, observei que os estudantes necessitam de maior atenção em relação à aprendizagem e apresentam níveis de aprendizagem diferentes, quais sejam: não alfabetizados; portador de laudo, (Autismo Ligeiro); apresentam dificuldades na aprendizagem, porém os responsáveis não buscaram

atendimento para emissão do laudo. Além de dificuldade e defasagem na aprendizagem provocada por infrequência escolar em anos anteriores.

Esses estudantes, são atendidos e auxiliados pela professora de apoio. Outros fatores que resultam na diferença dos níveis de aprendizagem é que alguns estudantes não frequentam regularmente o ano escolar devido as suas famílias serem safristas e não permanecerem por muito tempo no mesmo local. Outros estudantes são faltosos, cabendo verificação semanal na lista dos matriculados. É importante ressaltar que os estudantes apresentam disposição e interesse para realizar o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

1.3.3 Aprovação pelo Comitê de Ética

O Projeto de Pesquisa foi submetido em 13/09/2021 para análise no CEP, via Plataforma Brasil: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Posteriormente, em 27/04/2022 o Coordenador do CEP-UNIUBE, baseado na autorização concedida pelos participantes da reunião do CEP ocorrida no dia 18/03/2022, fez a aprovação da proposta. Registramos que o Parecer Consubstancial emitido com a aprovação da pesquisa se encontra nos anexos desse documento, especificamente no Anexo 12.

1.3.4 O estudo bibliográfico

De acordo com Araújo e Borba (2012), metodologia de pesquisa é a convergência de visão de conhecimento e de procedimentos sustentada pelo pesquisador ao desenvolver a pesquisa. Desse modo, esta pesquisa foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa participante. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ressaltam que, na pesquisa qualitativa,

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu contexto habitual de

ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48).

A partir da abordagem apontada, para alcançar o objetivo proposto, qual seja, “Compreender as possibilidades para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos por meio do Escape Room, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG”, inicialmente foi necessário realizar um levantamento bibliográfico, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de, mediante estudos e referências sobre a temática, fosse possível sistematizar o embasamento teórico norteador do trabalho. Por meio do estudo bibliográfico sobre o tema sugerido, buscamos o que nos orienta Yin (2015, p. 15), qual seja “desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras” sobre os tópicos abordados.

Dessa forma, com o objetivo de conhecer o que se tem pesquisado nos últimos 10 anos, foi feito um levantamento bibliográfico no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme anunciado em sua página da internet.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) segue os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), adotando assim, o modelo baseado em padrões de interoperabilidade. A BDTD é uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, com a existência de dois atores principais: Provedor de dados (data provirdes) - administra o depósito e publicação, expondo os metadados para a coleta automática (harvesting); Provedor de serviços (service provirdes) - fornece serviços de informação com base nos metadados coletados junto aos provedores de dados. Assim, as instituições de ensino e pesquisa atuam como provedoras de dados e o IBICT opera como agregador: coleta os metadados das teses e dissertações dos provedores (instituições), fornece serviços de informação sobre esses metadados e os expõem para coleta para outros provedores de serviços. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. <https://bdttd.ibict.br>

A mencionado cumpre justificar nossa opção por essa plataforma, pois a BDTD se consolida desde 2002 como uma das maiores iniciativas do mundo para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações. Para além disso, foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

A escolha dos documentos foi estabelecida levando em consideração a coerência temática que daria suporte à pesquisa. Para tanto, ao iniciar nossa pesquisa, inserimos as palavras-chave utilizadas para a aquisição e estudo dos documentos com os respectivos temas. Assim, foram escolhidas e lançadas na seguinte sequência: gamificação e Ensino Fundamental; Escape Room-gamificação e gêneros textuais e ensino da Língua Portuguesa; gamificação na Educação Básica; Escape Room e Ensino Fundamental.

Com essas palavras agrupadas, não foram encontrados documentos para estudos. Logo após, com a palavra-chave “gamificação”, chegamos a 225 documentos em áreas variadas. Na sequência, na opção “Busca Avançada” com as palavras-chave: “gamificação e Ensino Fundamental” e verificando em todas as instituições, todos os campos, todos os termos, ainda, especificando o ano de defesa compreendido no período de 2017 a 2021, encontramos 29 teses e dissertações, em um tempo de 39 segundos.

A partir dessa pesquisa, foram selecionados por títulos observando os critérios de coerência temática, os trabalhos mais recentes e que agregam mais informações à pesquisa. Com isso, extraímos nove documentos para estudo, revisão e análise bibliográfica. Ainda no decorrer da pesquisa e em nova busca avançada, utilizamos as palavras: “gamificação no Ensino Fundamental”, surgindo, com isso, 20 resultados entre teses e dissertações. Em continuidade, e para mais aquisições de documentos, foram selecionados, por títulos temáticos, as palavras “*Escape Room*” e encontramos 2 documentos. Com as palavras “Gêneros textuais e gamificação” localizamos apenas 1 documento.

Após toda essa procura e análise, observando cuidadosamente os resultados e foram identificados e escolhidos 8 documentos com os quais os temas condizem com o tema em análise. Esses, estão representados por teses ou dissertações listadas no cabeçalho do Quadro 2, que apresenta juntamente o ano de defesa, o título, o autor, o programa e a instituição em que foram publicados os documentos.

Quadro 2: Mapeamento Bibliográfico

Estado do conhecimento a partir de Teses e Dissertações (2017/2021)					
Ano	Título	Autor	Programa	Instituição	Tipo de documento

Estado do conhecimento a partir de Teses e Dissertações (2017/2021)					
Ano	Título	Autor	Programa	Instituição	Tipo de documento
2017	Uso da Gamificação como estratégia pedagógica de apoio à prática de Gêneros Textuais	Maria Amélia Gonçalves da Costa	Mestrado Profissional em Computação Aplicada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará centro de Ciências e Tecnologia	Universidade Estadual do Ceará UECE	Dissertação
2017	A Gamificação como auxílio no Processo Ensino/Aprendizagem	Bruno Donizeti da Silva	Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté	Universidade de Taubaté UNITAU	Dissertação
2018	Cenário de aprendizagem gamificados para o engajamento estudantil	Marielle Albuquerque Azoubel	Centro de Educação Departamento de Mestrado Prog. de Pós-Graduação Matemática e Tecnologia	Universidade Federal de Pernambuco UFPE	Dissertação
2019	Gamificação: Experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola	Luiza Carla Carvalho Siquera	Prog. de Pós-Graduação em Inovação em Tec. Educacionais – Ppgite IMD	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN	Dissertação
2020	Sírius Escape Room: Ambiente para difusão e Ensino de astronomia	Jonecley Araújo de Medeiros	Mestrado Profissional Departamento de Física	Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS	Dissertação
2020					Dissertação

Estado do conhecimento a partir de Teses e Dissertações (2017/2021)					
Ano	Título	Autor	Programa	Instituição	Tipo de documento
	Gamificação no Ensino de Matemática com Jogos de Escape Room e RPG: Percepções sobre sua contribuição e Dificuldades	Mariana Maria Rodrigues Aiub	Prog. de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) “Gleb Wataghin”	Universidade Católica de Pernambuco UNICAP	
2020	Um Percurso Gamer para o Ensino de Escrita	Juliana Vegas Chinaglia	Prog. de Pós-Graduação: Linguística Aplicada Inst. de Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP	Tese de Doutorado
2022	A escrita de narrativas do jogo <i>Escape Room</i> como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.	Gisele Soares da Silva	Prog. de Pós-Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	Universidade de São Paulo, São Paulo	Dissertação (Mestrado)

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Todos os documentos apresentados no Quadro 2, além de outros citados nas referências bibliográficas, favoreceram o desenvolvimento da pesquisa e dessa dissertação. As teses e dissertações apresentadas no quadro foram examinadas por meio de leitura investigativa, observando pontos específicos ligados ao tema, além de priorizarmos os dados mais determinantes e coerentes que poderiam contribuir para a pesquisa.

Nesse contexto, Creswell (2007) aponta que “uma das primeiras tarefas de um pesquisador trabalhando com um novo tópico é organizar a literatura sobre o tópico. Isso permite ao pesquisador entender como seu estudo agrega, amplia ou reproduz uma pesquisa já completada” (CRESWELL, 2007, p. 55). Desse modo, para melhor compreensão e análise de informações, elegemos como categoria de leitura e estudos os

seguintes itens: objetivo da pesquisa; procedimentos metodológicos; abordagem teórica e principais resultados. Entendendo que esses itens apresentam resultados e soluções ricas em conhecimento para a pesquisa desenvolvida.

Desse modo, em acordo com as informações apresentadas e para melhor identificação das categorias, foi realizada uma leitura prévia dos documentos, os quais, em sua maioria, se apresentam neste texto.

A análise e verificação das obras constatou que o 1º documento incluso no quadro, intitulado “Uso da Gamificação como estratégia pedagógica de apoio à prática de Gêneros Textuais” (COSTA, 2017), teve como principal objetivo buscar uma resposta para o déficit de aprendizagem em Língua Portuguesa demonstrado nas avaliações externas. Como procedimento metodológico aborda a pesquisa-ação com a coleta de dados feita diretamente na fonte, com os grupos de controle e grupo de teste em experimentos. O método de análise dos dados foi efetuado durante a aplicação da pesquisa e como resultado a pesquisa apontou que o modelo é aplicável e evidenciou vantagens como socialização, engajamento e desejo de realizar as tarefas.

A pesquisa descrita no texto “A Gamificação como auxílio no Processo Ensino/Aprendizagem” (SILVA, 2017) foi realizada por meio de um “estudo de caso observacional” e “método etnográfico” com entrevistas, questionários estruturados/semi-estruturados e observações não participativas mais relatórios disponibilizados pela plataforma *ClassDojo*¹. A análise dos dados foi realizada em etapas qualitativa e quantitativa, com a técnica de conglomerados avaliando as evidências dos efeitos da gamificação em sala de aula. O objetivo foi analisar a implantação da gamificação e os resultados decorrentes desse processo.

A dissertação intitulada “Cenário de aprendizagem gamificados para o engajamento estudantil” (AZOUBEL, 2018) propôs em pesquisa avaliar a efetividade da utilização de Gamificação como estratégia para o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental I. Em uma pesquisa participativa/campo e para a coleta de dados foram aplicados instrumentos como: observação, entrevista semi-estruturada e questionário. Os resultados indicaram que os grupos que tiveram um bom balanceamento e desempenho em relação ao perfil dos participantes obtiveram as melhores médias nos indicadores de engajamento estabelecidos pela pesquisa.

¹ **ClassDojo**: aplicativo para aula online que pode ser acessado por estudantes, professores, pais e líderes escolares. <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/classdojo/>

Sobre o documento “Gamificação: Experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola” (SIQUEIRA, 2019), o objetivo era analisar o impacto de soluções gamificadas no desenvolvimento de habilidades e competências em estudantes, numa escola da zona rural do município de Salgueiro, sertão do estado de Pernambuco. Optou-se pela abordagem mista quantiquantitativa, de caráter experimental, de grupo único previamente caracterizado e definido, comparando-se dados pré e pós-intervenção. Sobre os resultados, observou-se o potencial de motivação e envolvimento na aplicação da gamificação à prática pedagógica resultando em inovação das relações e dinâmica de sala de aula além de competências como colaboração, compartilhamento de responsabilidades, exercício de liderança, protagonismo, negociação e resolução de problemas.

Já a dissertação “Sírius Escape Room: Ambiente para difusão e Ensino de astronomia” (MEDEIROS, 2020) traz como objetivo investigar sob quais aspectos esse ambiente (Escape Room, ou sala de fuga) real se mostra eficaz no ensino da Astronomia, e seu potencial para uso em espaços formais e informais de ensino. A pesquisa se caracteriza como sendo exploratória/descritiva com abordagem mista de forma qualitativa e quantitativa. Após a aplicação, registrou-se o interesse dos estudantes e mestrandos nesse tipo de prática educacional, também permitiu o estudo de tecnologias educacionais potencialmente aplicáveis em espaços formais de ensino, tanto público quanto particular.

Em sequência das análises, na dissertação “Gamificação no Ensino de Matemática com Jogos de Escape Room e RPG: Percepções sobre sua contribuição e Dificuldades” (AIUB, 2020), o objetivo da pesquisa se dá em identificar as percepções de futuros professores sobre as potencialidades e dificuldades para o uso da gamificação com jogos do tipo Escape Room e RPG no ensino de matemática na Educação Básica, no contexto de uma disciplina de graduação. A pesquisa é documental e teve abordagem qualitativa. Por fim, evidenciou que o uso de jogos em sala de aula trouxe consigo uma percepção positiva para os licenciandos, que levantaram potencialidades como interesse, motivação, mudanças favoráveis de comportamento nos estudantes da educação básica e a boa aceitação pelas turmas em que foram aplicados os jogos, pelos professores e gestores.

A tese “Um Percurso Gamer para o Ensino de Escrita” (CHINAGLIA, 2020), tem-se como objetivo geral refletir 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. O procedimento metodológico se baseia na pesquisa-ação com instrumentos de geração de dados (questionário, vídeo gravação das aulas, captura de imagens no computador, diário de pesquisa e entrevista). Concluíram que a Aprendizagem Baseada em Jogos se mostrou mais produtiva, por entender que os games podem ser pensados como mundos imersivos, facilitadores de experiências virtuais que levam à aprendizagem. Como principal resultado, o percurso gamer pode se mostrar muito produtivo para oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar práticas de letramentos de uma determinada profissão.

Na Dissertação “A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais” (SILVA, 2020), teve-se por objetivo aprimorar a capacidade de leitura e escrita dos estudantes, e como procedimento metodológico foi escolhido a coleta de dados, optando pela abordagem qualitativa com descrições e análise das situações de aprendizagem. Com isso, os resultados mostraram que o jogo *Escape Room* conseguiu minimizar a resistência à escrita e motivar os estudantes para a realização da atividade.

Após a análise dos documentos ressaltamos que, em geral, todos eles apresentam características e informações comuns em seus textos, além de conter estudos e resultados que contribuem com a proposta desenvolvida nessa dissertação. Podemos destacar, inclusive, que os termos citados em suas palavras-chave pertencem ao mesmo contexto e área de estudo e interesse, proporcionando coerência temática e fortalecendo a retomada dos assuntos, quais sejam: gamificação, ensino aprendizagem, educação, jogos digitais e a aplicação de *Escape Room* como meio de produção de engajamento. Outro fator de relevância é que abordam o tema inovação e utilização da tecnologia digital no contexto educacional como proposta de melhorar a forma de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Assim, após leitura e análise, obtivemos resultados favorecedores para construção da proposta de pesquisa presente.

Em um estudo de pesquisa de Mestrado, é indispensável ao pesquisador realizar um estudo na literatura para construção de seu referencial teórico, pois é por meio desse estudo, que podemos conduzir o tema de pesquisa, dentro do vasto campo de ideias que existem, desenvolver as ações propostas e analisar os resultados. Uma vez realizada esta proposição, apresentamos no Quadro 3 os autores que nos amparam nesta pesquisa.

Quadro 3: Referencial Teórico

Literatura que compõe o referencial teórico	
Referencial teórico	autores
A BNCC e a Língua Portuguesa	Guimarães (2005), Rojo (2007), Brasil (2018)
Os gêneros textuais/discursivos	Bakhtin (1895/1975), Bakhtin (2016), Marchuschi (2008), Barzepam (2005), Schneuwly e Dolz (2004), Brasil (2018)
Gêneros digitais	Sousa, Moita e Carvalho (2011), Garcia, Silva e Felício (2012), Gómez (2015), Brasil (2018), Vieira (2012) Marcuschi (2008), Bianchessi (2020), Alves (2015, Sofrer (2016), Monteiro; Marinho (2019), Pérez; Gómez (2015)
Jogos digitais educacionais	Huizinga (2007), Lima (2018), Savi e Ulbricht (2008), Brasil (2018)
Gamificação	Santaella, Estévil e Fava (2018), Alves (2015), Fadel <i>et al.</i> (2014), Tonéis (2017), Santaella, Estévil e Fava (2018)
Escape Room	Medeiros (2020), Camargo e Daros (2018), Burgos (2018), Lázaro (2019), Moura e Santos (2020)

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no referencial teórico da pesquisa.

1.3.2 A produção dos dados

O pesquisador tem papel decisivo na forma de escolher o tipo de coleta de dados. Segundo Creswell (2007), nesse momento “incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações” (CRESWELL, 2007, p. 189). Nesse contexto, a produção de dados foi realizada na própria sala de aula e no decorrer dos dias letivos. Desempenhamos um duplo papel, qual seja, o de observadora-participante e mediadora das “Ações”, com isso, foram utilizados diferentes instrumentos que nos possibilitaram compreender a pergunta da pesquisa, como registros fotográficos e de vídeos, notas de campo, rodas de conversa e observações.

Nesse momento, ao registrarmos as conversas dos participantes, procedemos de maneira atenta garantindo a confidencialidade e obedecendo às normas éticas designadas

pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Desta forma, registramos as falas dos estudantes usando codinomes construídos a partir da junção de duas letras maiúsculas, quais sejam: a letra “x”, usada para nomear uma variável desconhecida juntamente com a primeira letra do nome do estudante.

Assim, para a realização da pesquisa de campo, registramos gravações de vídeos por meio do aparelho celular da pesquisadora, como também do aparelho celular da professora voluntária (professora de apoio) que, após as suas gravações, enviava os registros para a professora/pesquisadora. Esses registros eram realizados conforme as situações favoráveis de cada instante. O mesmo acontecia com os registros fotográficos. Foram elaborados roteiros para coleta de informações durante as aulas e ações, que eram registrados na lousa e, posteriormente, nos cadernos dos estudantes como forma de destacar e apropriar-se das informações apresentadas. Além disso, observávamos eventuais ações e reações, como falas protagonizadas pelos estudantes que demonstravam diferentes transformação e compreensão dos resultados na aprendizagem. Isso acontecia, principalmente, durante os momentos das abordagens e execução das tarefas.

As rodas de conversas foram realizadas durante as aulas promovendo interação e efetiva participação atenta entre os estudantes e a pesquisadora. Para obtermos os resultados democraticamente das escolhas feitas pelos estudantes sobre os gêneros textuais/discursivos, utilizamos ferramentas tecnológicas, como o *google forms* para obter resultados de um questionário que apresenta vários exemplos de textos que podem ser estudados durante a pesquisa; aplicativos dispostos no *Google* para realização e exposição das atividades que demonstram o desenvolvimento e nível das produções dos estudantes postando no grupo do *WhatsApp*. Assim, os registros de roteiro e anotações de campo sempre foram efetuados, após as gravações dos vídeos e a realização das rodas de conversas com objetivo de apropriar-se da originalidade das informações.

Em conformidade, outra ação que destacamos são as gravações efetuadas pelos próprios estudantes, como a produção de vídeos de forma colaborativa em que os estudantes utilizaram as ferramentas tecnológicas desenvolvendo e construindo seus próprios conhecimentos numa perspectiva colaborativa.

Nesse contexto, Campos (2007, p. 98) aponta que a colaboração proporciona na aprendizagem maior envolvimento, “uma vez que o grupo tem a oportunidade de compartilhar um objetivo comum” e, conseqüentemente, promover “ao estudante a capacidade de resolver problemas pensando em conjunto e ainda conseguindo ver uma

situação como um todo e não de forma fragmentada”. Com isso, constroem e compartilham seus próprios conhecimentos.

Desse modo, para apropriação e preservação dos registros, os documentos que resultaram das coletas de dados foram salvos e arquivados em pastas digitais e também em pastas física/impressas em local com acesso exclusivo da pesquisadora.

Assim foram realizadas quinze ações que estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Ações desenvolvidas com os estudantes

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	
AÇÕES	Constituindo saberes para a produção do <i>Escape Room</i>
1ª Ação	Considerações iniciais-conhecendo sobre a pesquisa
2ª Ação	Apresentação da proposta da pesquisa
3ª Ação	Entrega do TCLE e TALE
4ª Ação	A escolha dos gêneros textuais/discursivos
5ª Ação	Apresentação dos resultados
6ª Ação	Escolha dos grupos
7ª Ação	Sorteio dos temas a serem pesquisados
8ª Ação	Investigação sobre os gêneros
9ª Ação	Construção e apresentação dos mapas mentais
10ª Ação	Produção de questões/atividades pelos estudantes
11ª Ação	Apresentações dos trabalhos sobre os gêneros textuais/discursivos
	Apresentação pela professora/pesquisadora
	Apresentações dos estudantes
	grupo nº1 - Gênero podcast grupo nº2 - Gênero: Música grupo nº3 - HQ/Mangás grupo nº4 - Memes grupo nº5 - Notícia e reportagem grupo nº6 - Narrativa de aventura
12ª Ação	Considerações das apresentações
	Pós apresentação: os mapas mentais
13ª Ação	Construção do formulário
14ª Ação	Construção da narrativa
15ª Ação	Construção do Escape Room

Fonte: elaborado pela autora.

1.3.3 A análise dos dados

Optamos pela análise dos dados concretizada com base na Triangulação de Métodos de investigação, uma vez que a “triangulação permite obter dados mais completos e detalhados sobre o fenômeno em estudo, o que permitirá obter uma descrição mais rica e minuciosa ao realizar a análise das informações [...]” (CAMPOS, 2017, p. 128), além de admitir o uso de múltiplos métodos no estudo do mesmo objeto e, com isso, ampliar o contexto das informações que envolvem o objeto de pesquisa.

Assim sendo, para a coleta e checagem dos dados optamos por técnicas e procedimentos que consideramos ampliar a compreensão e a confiabilidade das evidências, quais sejam: análise de materiais de divulgação científica (tese, dissertações, livros e artigos); observação participante (roteiros/planejamento das ações notas de campo/transcrições das falas); transcrições das gravações de vídeos; análise e observações fotográficas; análise de relatórios dos próprios estudantes; atitudes dos estudantes (diálogos e opiniões, envolvimento e interação com a pesquisa, aprendizagem, transformações ocorridas referentes a mudança de comportamento). A Figura 3, sintetiza essa triangulação.

Figura 3: Triangulação dos dados



Fonte: elabora do pela autora.

Desse modo, após a sistematização do estudo bibliográfico, a triangulação foi sendo construída à medida em que a pesquisa se desenvolvia, ou seja, no percurso de produção dos dados, ou seja, após cada “Ação” e, ao mesmo tempo, em que os *Escape Rooms* foram construídos. Para uma melhor organização do texto e compreensão do leitor, a análise dos dados está escrita em dois momentos: a primeira ao final da apresentação de cada ação e a segunda ao final da seção 3 que apresenta uma análise geral.

Nesse sentido, o estudo acerca dos dados estará voltado para a perspectiva de responder à questão central da pesquisa proposta “O *Escape Room* contribui para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos de uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG?”

Uma vez desenvolvida a metodologia da pesquisa na seção seguinte apresentamos o referencial teórico que nos serviu de fundamentação para elaboração desta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos a seguir uma discussão acerca do ensino da Língua Portuguesa, tendo como foco o 8º ano do Ensino Fundamental. Tratar sobre as temáticas gêneros textuais/discursivo, tecnologias digitais, jogos digitais educacionais, gamificação e *Escape Room* é o objetivo desta seção. Entendemos que isso somente foi possível porque realizamos um resgate teórico por meio de um esquadramento sistemático e processual nos documentos oficiais, nas literaturas e nas pesquisas de Mestrado e de Doutorado, que permitiram responder à pergunta da pesquisa *O Escape Room* contribui para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais de uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG?

2.1 A BNCC e a Língua Portuguesa

As modificações produzidas na Língua Portuguesa é parte e consequência das variações socioculturais e da evolução tecnológica que acompanham todo percurso vivido até o momento pela sociedade. Compreende-se que é comum, pois, desde o princípio, a sociedade tem por principal característica de formação o processo de transformação e de evolução. A Língua Portuguesa que usamos, estudamos e ensinamos hoje, passou por inúmeras transformações ao longo dos tempos, iniciando com a junção de idiomas, cujas origens vêm do latim, grego, árabe, dentre outros.

Podemos notificar melhor com as pontuações dadas por Guimarães (2005):

a língua portuguesa formou-se como língua específica, na Europa, pela diferenciação que o latim sofreu na Península Ibérica durante o processo de contatos entre povos e línguas que se deram a partir da chegada dos romanos no século II a.C., por ocasião da segunda Guerra Púnica, no ano de 218 d.C. (1). Na Península Ibérica o latim entrou em contato com línguas já ali existentes. Depois houve o contato do latim já transformado com as línguas germânicas, no período de presença desses povos na península” (de 409 a 711 d.C.). (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Em seguida, após um longo período de transformações causadas no passar dos anos e no final da chamada Idade Média, a Língua Portuguesa é transportada para o Brasil, perpassando o período de colonização, entrando em relação com as línguas indígena, holandesa e africana. Assim como em vários outros continentes, no momento das grandes navegações do final do século XV e do século XVI, as transformações fazem parte do desenvolvimento sociocultural das relações e movimentações/ações humanas que variam entre idade, localização, classe e período. Além disso, são especificidades que perpassam a evolução tecnológica.

Em períodos posteriores, já na década de 70, o Brasil entra no processo da industrialização, ocorrendo a modernização da economia e das comunicações. Segundo Rojo (2007), “o reflexo dessas mudanças sociais na escola vem sob a forma da lei de Diretrizes e base que estabelece a língua portuguesa como *instrumento de comunicação e Expressão da cultura brasileira*. Passando a se chamar *Comunicação e Expressão*” (ROJO, 2007, p. 10, destaque da autora). A mesma autora afirma que essas mudanças correspondem a uma série de necessidades requeridas pelas mudanças e pelas transformações sociais do momento, atingido toda a sociedade e exigindo mão de obra escolarizada e especializada, além de informação por meios da tecnologia de comunicação de massa.

Já na atualidade, integrando o contexto de transformação no uso da língua, surge mais um documento norteador, a versão 2018 da BNCC, que em sua abordagem, referente ao citado idioma, traz a seguinte elucidação: “No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 136). O documento ainda aponta que, em etapas de escolarização anteriores, adolescentes e jovens já conheceram e fizeram uso de gêneros que circulam em campos diversificados de estudo.

O texto da BNCC traz este componente – Língua Portuguesa – dialogando com “documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Ao afirmar a necessidade de experiências que ampliem o letramento, a Base Nacional Comum Curricular também observa que essas práticas de linguagem “não só envolvem novos gêneros e textos cada

vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir.” (BRASIL, 2018, p. 68).

Em seus registros, a BNCC apresenta competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental. Para este projeto de pesquisa, destacamos as competências de números 6 e 10, que assinalam a importância do uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa. A competência n.º 6 aborda a “compreensão e utilização de 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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). A competência de n.º 10 determina: “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.” (BRASIL, 2018, p. 87). Desse modo, possibilitamos maior interação e produção do conhecimento para os estudantes ao usarem a tecnologia como ferramenta que contribui para a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, podemos observar que as constantes transformações fazem parte da organização e do funcionamento da língua que está socialmente condicionada às regras de comunicação em cada período. Sendo assim, para atender às demandas, no contexto educacional e profissional, causadas pelas transformações, são apresentados estudos que visam a orientar as instituições de ensino a se manterem atualizadas em relação às práticas de ensino e uso da língua.

Assim sendo, tendo em vista que no componente Língua Portuguesa, a organização se dá obedecendo a esfera comunicativa integrada e tendo como centralidade o texto e o gênero textual/discursivo, sobretudo no seu funcionamento e na sua aplicabilidade, pode-se afirmar que o gênero é a unidade de ensino. Ainda se afirma que é a partir dele que se acontecem as práticas da linguagem, ou seja, as experiências com o uso da língua que estão intrinsecamente relacionadas às práticas sociais da realidade do estudante. Com isso, os professores se apropriam dos textos como meio para melhorar a aquisição e uso adequado da linguagem.

A BNCC ainda menciona informações sobre o componente Língua Portuguesa, destacando que o mesmo está correlacionado com “documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século” (BRASIL,

2018, p. 67). Portanto, observando as várias manifestações ocorridas no contexto atual comunicativo, ratificamos que as mudanças inseridas no uso da língua fazem parte da interação do cotidiano e do uso da língua, sobretudo, na formação social do estudante.

Desse modo, para garantir ao estudante desempenho em suas futuras atuações sociais, são exigidas competências e habilidades básicas. Logo, em seus registros, a BNCC apresenta competências gerais e específicas de Linguagem para serem trabalhadas no Ensino Fundamental nos anos finais. Nesse período, os estudantes passam por mudanças fundamentais para a sua formação. Dessa forma, de maneira sucinta, as competências são entendidas como a mobilização do conhecimento adquirido pelo estudante em suas atuações demandadas pelas várias situações que surgem no decorrer de sua vida e ainda nas dimensões da formação como estudante. Por conseguinte, inseridas nas competências encontramos as habilidades, conceituadas como o conhecimento básico para o total desenvolvimento das competências.

Em seguida, dando continuidade aos estudos abordando, os gêneros textuais, é relevante justificar que, embora apresente um norteamento favorável para o ensino de gêneros abordados dentro do componente de Língua Portuguesa, a BNCC (2018) não traz em seu corpo textual quadros ou divisões que explicitem exemplos de gêneros textuais claramente a serem trabalhados nos anos individuais do ensino fundamental II. Com isso, somente podemos identificar as variações e exemplos dos gêneros textuais em um estudo voltado para os campos de atuação e observando as competências e identificando as habilidades exigidas em cada campo, pois as exemplificações dos gêneros estão expostas na descrição das habilidades.

Assim, observamos os respectivos gêneros trabalhados dentro dos campos de atuação: jornalístico midiático, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública e campo literário os diferentes gêneros textuais. Desse modo, compreendemos que é a partir do campo de atuação que se deve identificar o gênero a ser trabalhado, pois por meio dele são apresentadas a orientação para o desenvolvimento da atividade.

A partir dessas observações, apresentamos, no Quadro 5, os gêneros textuais abordados nos 6º e 9º ano do ensino fundamental, apontados na BNCC (2018).

Quadro 5: Gêneros textuais e os respectivos campos de atuação

CAMAPOS-GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	
Campo Jornalístico -Midiático	notícia, reportagem, fotorreportagens, entrevistas, charges, debates, carta de leitor, artigo de opinião, resenha crítica, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas, resenhas, <i>vlogs</i> , vídeos e podcasts, <i>fanzines</i> , Fan clipes, <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , detonado, etc.
Campo de atuação da vida pública	artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos, etc.
Campo artístico-literário	Conto, crônica, história em quadrinhos, poema, notas de rodapés ou boxes, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, mangás, vídeo-poemas, poemas visuais, música, etc.

Fonte: elaborado pela pesquisadora adaptado de (BRASL, 2018, p.162-175).

2.2 Os gêneros textuais/discursivos

Os termos Gênero textual/discursivo e Gêneros discursivos apresentam definição em suas especificidades. Sobre essas definições, Marcuschi (2008, p. 155) aponta que os gêneros textuais são os “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, encontrados diariamente de formas diversificadas. Em seguida, o autor apresenta os Gênero Discursivos como “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais”, podem ser específicos e instauradores de relação de poder. Para melhor entendimento, elaboramos o Quadro 6 com exemplos.

Quadro 6: Gêneros textuais/Gêneros discursivos

Padrões sociocomunicativos definidos por composição funcional	
Gêneros Textuais	Telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística,

	horóscopo, receita, culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa�o espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, etc.
Não apresenta particularidade e d� origem a vários gêneros textuais	
Gêneros discursivos	Discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.

Fonte: elaborado pela autora com adapta es textuais de (MARCUSCHI,2008, p. 155).

Desse modo, optamos pela defini o gênero textual/discursivo por entender que são inseparáveis na aplica o e no uso e ainda durante o ensino e aprendizagem, pois estão interligados. Tanto na forma quanto no discurso são trabalhados considerando o contexto e o discurso pretendido.

Ao dissertarmos sobre gêneros textuais/discursivos não poder mos deixar de falar sobre Bakhtin (1895/1975) que foi um filósofo, linguista, pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes e foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. Seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradi es e em disciplinas diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia. Foi um dos pioneiros a difundir a palavra gênero em uma visão mais ampla, no sentido mais moderno e nas situa es de comunica o do dia a dia.

Baseado em seu legado, um grande número de autores contemporâneos, como Marchuschi (2008), Barzepam (2005), Schneuwly e Dolz (2004), discorrem sobre os gêneros textuais/discursivos.

Segundo Bakhtin (2016) os textos são concebidos amplamente como um conjunto coerente de signos, “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2016, p. 71). Ainda, em suas defini es, Bakhtin estabelece que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborado por campos específicos do emprego da língua. Assim, cada enunciado particular   individual, mas cada campo de utiliza o da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 12). A estabilidade diz respeito àquilo que   constantemente reproduzido na fala e a instabilidade está ligada   dinamicidade da língua.

O autor firma que “há, pois, uma socialização do processo comunicativo via enunciado graças à unidade entre o sujeito do enunciado e o gênero discursivo a que ele pertence e no qual ele se comunica com outros sujeitos falantes” (BAKHTIN 2016, p.159). Ainda considera que nossa fala transborda fundindo-se em formas definidas de gêneros formando nossa língua materna e, que como já nascemos num mundo povoado pelas palavras (enunciados) do outro, nossos contatos se dão na forma de enunciados ou gêneros do discurso, mesmo que sejamos inconscientes desse fato. Também afirma que “no processo de comunicação, tais enunciados se direcionam a outros falantes, são dotados de integridade e acabamento, contatam imediatamente com a realidade do próprio falante e dos outros participantes”. (BAKHTIN 2016, p. 160).

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais/discursivos é muito antigo e inicialmente era concentrado somente na literatura. Esse estudo “surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica. Agora sai dessas fronteiras e vem para a linguística de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Para o autor, é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero textual/discursivo. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Posteriormente, o autor registra que os gêneros são materializados em situações comunicativas recorrente, ainda que, “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentamos padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivo enunciativo e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Ademais, “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, de ação e de controle social no dia a dia”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Outro estudioso, Bazerman (2005), menciona que a definição de gênero não pode restringir-se apenas a traços textuais, pois não se reconhece o papel do indivíduo no uso e na construção de sentidos, além de ignorar as diferenças perceptivas e compreensivas e o uso criativo da comunicação para satisfazer às novas necessidades. O autor destaca que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. (BAZERMAN, 2005, p. 51-52).

Uma compreensão sobre gêneros será mais efetiva “se os compreendermos como fenômeno de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2005, p. 51). Também registra que os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar, bem como elas os realizam. E mais, “eles emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2005, p. 51). Acerca dessa temática, Bakhtin (2016) informa que “*Os gêneros do discurso* é uma espécie de epistemologia geral dos discursos em vários campos das ciências humanas e da comunicação discursivas, podendo servir como fonte valiosíssima de estudo da língua, da literatura e de outras modalidades de conhecimento” (BAKHTIN, 2016, p. 170, destaque do autor).

Em conformidade com o tema apresentado, Schneuwly e Dolz (2004, p. 23) relatam que os gêneros, tradicionalmente usados no domínio da retórica e da literatura, resume-se em cada esfera de troca social que elabora tipos relativamente estáveis de enunciado e são caracterizados pelos elementos: conteúdo temático, estilo, construção composicional. Também, a escolha da esfera, do tema, do conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. Os mesmos autores afirmam que o desenvolvimento da linguagem se dá por continuidade e rupturas que revelam os gêneros primários e os secundários. Os primários constituídos em circunstância de comunicação verbal espontânea e os secundários em circunstâncias culturais complexa e relativamente mais evoluída, (escrita artística, científica, sociopolítica). Sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que se constitui “num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles”. (SCHNEUWLU; DOLZ, 2004, p. 44).

No âmbito dos gêneros primários e secundários, Bakhtin relata que os primários/simples surgem como: “todas as inúmeras modalidades de diálogo e comunicação do dia a dia na atividade concreta e cultural, bem como nos simples convívios dos homens”. (BAKHTIN, 2016, p. 158). No mesmo estudo, Bakhtin apresenta a definição dos gêneros secundário/complexos como gêneros literários propriamente ditos, incluindo as pesquisas científicas e os gêneros publicísticos.

Visto que a língua representa uma forma de ação situada no contexto cultural e social como parte da realidade, a BNCC (BRASIL, 2018) confirma que o contato dos estudantes com gêneros textuais ligados a diversas áreas de atuação deve ser expandido no componente Língua Portuguesa, a partir de vivências de linguagem anteriormente experienciadas por esses jovens, levando-os a novos caminhos práticos. Juntamente, apresenta o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, relacionando os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e diferentes linguagens.

Para o Ensino Fundamental anos Finais, a BNCC orienta “aprofundar o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 138). No documento, os gêneros jornalísticos, informativos/opinativos e os publicitários são privilegiados, focando em estratégias linguístico-discursivas e semióticas com enfoque na argumentação/persuasão. Além dos jornalísticos são considerados:

os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. (BRASIL, 2018, p. 139).

Na BNCC os campos de atuação são importantes como organizadores do componente de Língua Portuguesa. Eles permitem considerar as práticas de linguagem, leitura e produção de textos orais e escritos. Para os anos finais do ensino fundamental, são os gêneros: “Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84).

Assim sendo, ao se trabalhar com os campos de atuação, o professor deve levar em consideração que o “conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo, conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica, deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso”. (BRASIL, 2018, p. 85), assim, partindo-se de práticas de linguagem vivenciadas pelos estudantes em direção a novas experiências.

Com relação aos gêneros textuais/discursivos, eles são estabelecidos em situações diferentes e marcadas pela cultura assumindo formas e estilos únicos, dentro dos gêneros discursivos, tais como “narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Os demais tipos textuais² designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Eles se caracterizam mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, são modos textuais. Dessa forma, quando “predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Além disso, os gêneros textuais têm grande importância no desenvolvimento do ensino e aprendizagem produzindo e/ou desenvolvendo nos estudantes importantes habilidades nas práticas orais e escritas relacionadas ao funcionamento da língua em atividades culturais e sociais. Com isso, na missão de ensinar a escrever, ler, interpretar, e a falar, a escola trabalha com os gêneros, pois toda forma de comunicação centrada na aprendizagem torna-se formas de linguagem específicas. Desse modo, “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. (SCHNEUWLU; DOLZ, 2004, p. 66). Sendo assim, na escola os estudantes se deparam com os vários exemplos de gêneros textuais que são apresentados pelo professor com o objetivo de levá-los a um conhecimento considerável sobre sua utilização na sociedade. Alguns desses exemplos são citados por Marcuschi (2008):

telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa, espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Percebe-se, portanto, que os gêneros são apresentados de diferentes maneiras, pois o mesmo autor também discorre sobre a intergenericidade ou intertextualidade que usamos para designar os gêneros. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros e, em alguns casos, têm

² Gostaríamos de frisar que assim como Marcuschi 2008 que “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forame uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da linguagem em situações comunicativas d vida diária.

função de outro. Assim, para nomearmos os gêneros, usamos critérios conforme: “forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores, contexto situacional”. (MARCUSCHI, 2008, p.164).

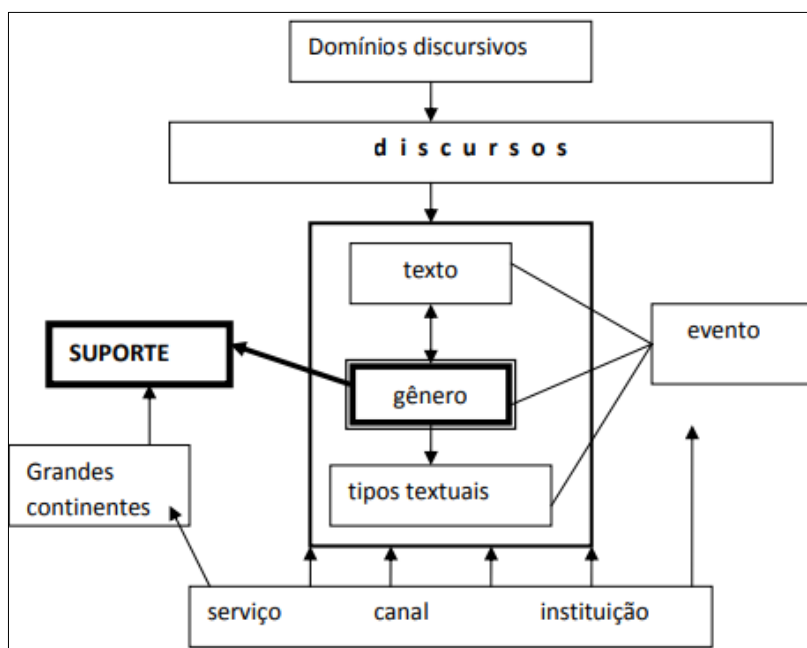
Retomando o contexto escolar, seguramente, a escola é considerada como o principal lugar de comunicação e produção textual para os estudantes, visto que as variadas situações de escrita e leitura se tornam possíveis e necessárias. Sendo assim, os autores Schneuwly e Dolz (2004) asseguram que o estudante se encontra, necessariamente, num espaço do “como se” (grifo dos autores), em que o gênero funda uma prática de linguagem instaurada com fins de aprendizagem. Assim, compreende-se que, “a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 65, destaques dos autores). Por isso, atua como recurso para ensinar ao estudante a comunicar-se escrevendo, lendo e falando.

Para que os textos circulem, eles dependem de um meio de transporte que serve de base ou ambiente em que se estabelecem e se materializam como texto, assim surge a necessidade do suporte, uma base onde o gênero se fixa. Sobre a definição, Marcuschi (2008) cita suporte como “superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: suporte é um lugar (físico ou virtual), suporte tem formato específico, suporte serve para fixar e mostrar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175). Sendo assim, o suporte funciona como base concreta do texto tornando-o acessível para acesso à leitura e levando comunicação para sociedade.

Em síntese, sobre o modo de transição e/ou circulação dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) relembra que “um dia só transmitíamos os textos oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio; televisão; e recentemente pela internet” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Em seguida, o mesmo autor reforça que essas variações nos meios de transmissão podem interferir no discurso. Assim sendo, segundo o autor, existem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Contudo, ele “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial”. (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Marcuschi (2008) demonstra em seus estudos um quadro geral que indica as disposições e relações entre as categorias analíticas, assim sendo observamos que o gênero e o suporte se destacam e definem suas posições em relação às outras categorias estudadas. A Figura 4 ilustra o mencionado.

Figura 4: Quadro geral das categorias analíticas



Fonte: Marcuschi (2008, p. 175).

Pode-se observar, na Figura 4 que suporte e o gênero estão em destaque e mantendo uma relação. O último ocupa a posição central das categorias analíticas sendo fortemente ligado ao primeiro. Podemos, ainda, compreender que o suporte representa a maneira pela qual o gênero se fixa e que, mesmo estando fora do domínio discursivo, ele mantém conexão como o gênero.

Marcuschi (2008) afirma que todos os textos se realizam em algum gênero e comportam uma ou mais sequência tipológica, sendo produzidos em algum domínio discursivo que se acha dentro de uma formação discursiva, sempre se fixando em suportes e podendo ser classificados em duas categorias: os convencionais e os incidentais. Os primeiros são criados para a “função de portarem ou fixarem textos. E outros que operam como suporte ocasionais ou eventuais, chamados de suportes incidentais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 177).

Assim podemos assimilar que os últimos foram criados para função diferente de sua origem, mas que, por terem superfície física podem funcionar como suporte, por exemplo o para-choque dos caminhões que é um artefato do veículo, torna-se um suporte textual para as frases de caminhões, os provérbios e ditos populares. Também temos os muros que muitas vezes servem como veículo de mensagem para manifestações escritas, os troncos das árvores com mensagem românticas e/ou as mensagens não verbais, etc. Esses e outros exemplos de suporte são vistos frequentemente inseridos em paisagens na vida urbana atuando como suporte e propiciando acesso à comunicação.

Quadro 7: Exemplos de suportes convencionais e incidentais:

CONVENCIONAIS	INCIDENTAIS
Livros, Livro didático, Jornal (diário), Revista (semanal/mensal), Revista científica (boletins e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de aviso, outdoor, encarte, folder, luminosos e faixas.	Embalagem, para-choque e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas, janelas de ônibus (transportes em geral).

Fonte: elaborado pela pesquisadora adaptado de Marcuschi (2008, p.178-185).

Percebe-se, contudo, que os suportes convencionais foram criados tendo em vista a sua capacidade de portarem ou fixarem os textos e os suportes incidentais podem atuar da mesma forma, mas não são destinados a esse fim.

Ainda, em sequência aos estudos, Marcuschi (2008) afirma que os correios, e-mail, mala direta, internet, homepage e sites devem ser vistos como exemplo de serviços em função da atividade comunicativa e não como suportes, sejam os incidentais ou convencionais, citados anteriormente. O autor relata que as atividades comunicativas são formas de organização da sociedade e condicionam boa parte das demais ações praticadas e que “sociedades tipicamente orais desenvolvem certos gêneros que se perdem em outras tipicamente escritas e penetradas pelo alto desenvolvimento tecnológico”. (MARCUSCHI, 2008, p. 190).

Nesse contexto, basta abrir uma página da *Web* para encontrar uma multiplicidade de textos multimodais, combinando diversos modos de significar. Assim, tem-se requerido cada vez mais dos estudantes o refinamento de suas habilidades de leitura,

escrita, fala e escuta dos variados gêneros presentes nas diferentes práticas sociais letradas. Posteriormente, na seção das tecnologias serão apresentadas informações relevantes sobre os gêneros digitais que permeiam o espaço cotidiano da atualidade.

Para o autor, os gêneros textuais se “ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura”, (MARCUSCHI, 2008, p. 190). O mesmo autor também apresenta distribuições sistemáticas dos gêneros, tendo em vista a diversidade de critérios. Desse modo, seguindo critérios gerais e subdividindo entre fala e escrita, ele situa os domínios discursivos que produzem contexto e situações para as práticas sociodiscursivas. Para o autor, domínio discursivo é “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. (MARCUSCHI, 2008, p. 194). Assim, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais e os determinam”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Assim sendo, justamente por serem práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que entendemos que nosso comportamento discursivo muda dependendo do local e da situação vivenciada, pois “operam como enquadres globais de superordenarão comunicativa, subordinando práticas socio discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros”. (MARCUSCHI, 2008, p. 194). Desse modo, os domínios discursivos persistem produzindo modelos de ação comunicativa que se consolidam durante o cotidiano sendo transmitidos de geração para geração com propósitos definidos e claros.

Em uma tentativa de distribuição dos gêneros em apresentação na oralidade e na escrita, Marcuschi (2008) apresenta um quadro condizendo com os respectivos domínios discursivos, conforme Quadro 8. O autor, por outro lado, afirma que muitos gêneros são comuns a vários domínios e que a relação não é definitiva e nem representativa.

Quadro 8: Gêneros textuais por domínio discursivos e modalidades

Domínio discursivo	Modalidade de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Jornalístico	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge programação semanal agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo
Religiosos	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; bençãos; cantos medicinais
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico;
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; bilhete de	Publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua

Domínio discursivo	Modalidade de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Comercial	avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	Ordens
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logo marcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na TV; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor, cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências: avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica -lítica - dramática; poemas; diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas: fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	Fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenação

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194-195).

2.3 Gêneros digitais

Em seguimento às transformações impostas pelo desenvolvimento tecnológico e as novas formas de comunicação, surgiram os gêneros digitais. Esses são estabelecidos em diferentes situações comunicacionais requeridas pelo uso rotineiro da *internet* e as mídias digitais. Sendo assim, por conta das variadas e imediatas formas de comunicação, os gêneros textuais digitais apresentam características relevantes para seu uso, para leitura e posteriores postagens.

A necessidade de se trabalhar a ligação entre as áreas tecnológicas e a educação se torna cada vez mais necessárias. Atualmente, ambas estão presentes em quase todos os estudos que abordam o contexto educacional. Para os autores Sousa, Moita e Carvalho (2011), o espaço educativo, inclusive os escolares, deveriam ser constituídos de ambientes que proporcionassem a troca de saberes e construção de reflexões e práticas transformadoras. No entanto, quando se aborda o tema educação e estudantes da atualidade, há um distanciamento entre a cultura escolar e a cultura do estudante, principalmente quando nos referimos ao uso das tecnologias no cotidiano.

Faz-se necessário aos “ambientes educacionais instaurar espaços de negociação entre educadores e educandos, possibilitando uma troca de posições e visões de mundo que permitam uma aproximação entre estas duas culturas num mundo de aprendizagem e cultura digital”. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 26). Os autores afirmam que a escola, cumpridora de sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos, precisa de professores que estejam dispostos a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação como prática pedagógica. Isso porque precisamos formar cidadãos aptos a viverem em um contexto de não alienação.

Nesse âmbito, a multimídia interativa³ permite maior exploração por causa de sua dimensão não linear, não obedecendo a uma sequência e não havendo a ideia de um todo previamente existente. O leitor é mais que um espectador, já que também realiza escolha e toma decisões. Sendo assim, essa “interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídia pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender”. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 27). Desse modo, o computador mediante texto, imagem

³Multimídia interativa é uma tecnologia dinâmica que requer certa entrada do usuário para fornecer um conjunto de informações por meio de palavras, gráficos, imagens ou vídeos. <https://www.netinbag.com/pt/technology/what-is-interactive-multimedia.html>

e som modifica a relação autor/leitor que é definida em um livro passando para um nível mais elevado, formando novas relações.

Em estudos que abordam o mesmo tema, Gómez (2015, p. 14) também discorre sobre o assunto relatando que os estudantes que saem da escola “se introduzem em um cenário de aprendizagem organizado de maneira radicalmente diferente. Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível”. Dando sequência, o autor reitera que “a capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede”. (GÓMEZ, 2015, p. 17).

Sendo assim, surge a necessidade de aquisição dos conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias e/ou formação para viver em um ambiente digitalizado. O mesmo autor aponta que, “para participar desta nova estrutura social, é preciso passar por uma nova alfabetização. Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” (grifo do autor) chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais” (GÓMEZ, 2015, p. 21, destaques do autor). Nesse sentido, deve-se pensar no preparo do cidadão para ler e escrever de forma ética, estética e crítica, além da necessidade técnica. Essas mudanças provocadas pela globalização digital atingiram o processo de socialização das novas gerações. Para Gómez (2015), “é obvio que o sistema educacional deve preparar os estudantes para que gerenciem e resolvam situações no futuro, bem diferentes, em geral, daquelas em que vivem no presente” (GÓMEZ, 2015, p. 21).

Nesse ambiente, uma das práticas de linguagem produzidas pelo avanço tecnológico, que determina mudança na educação atual, é o surgimento dos textos digitais. São demandas das práticas da linguagem contemporânea, como o próprio nome já indica, são gêneros de linguagem direcionadas às mídias digitais e feitos para serem lidos em dispositivos eletrônicos. A BNCC (2018) aborda os gêneros textuais digitais como formas de comunicação que surgiram em decorrência de avanços tecnológicos. Assim, as diferentes situações comunicacionais, novas mídias e inovações na rotina impostas pelo uso da internet exigiram adaptações que geraram os gêneros textuais digitais.

Além disso, “as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos

nas redes sociais e outros ambientes da Web” (BRASIL, 2018, p. 68). Sendo assim, é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, além de produzir e publicar fotos, vídeos, podcasts, infográficos, revistas e livros digitais e muitos outros gêneros. As postagens, os compartilhamentos nas redes sociais são alguns dos gêneros digitais em adaptações de outras mídias. Nota-se que enviar cartas, por exemplo, é uma prática que cedeu espaço aos e-mails. Tais acontecimentos revelam grandes transformações/avanço na forma de comunicação para o futuro.

Na abordagem desse tema, a BNCC (2018) traz, no Eixo da Produção de Textos, informações sobre os “contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade em contexto digital”. (BRASIL, 2018, p. 78).

Dentro desse contexto, a multisssemiose, marca a sociedade contemporânea, pois a presença de recursos visuais como desenhos, fotografias, tabelas, links, e outros elementos, caracterizam os novos gêneros textuais/discursivos resultando nos gêneros digitais.

Segundo Vieira (2012, p. 1),

a circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multisssemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos. (VIEIRA, 2012, p. 1).

Observando a multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, segundo Vieira (2012), “os textos multisssemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão”. (VIEIRA, 2012, p. 2).

Assim sendo, as imagens, as cores, os tipos de letras trazem vários sentidos e precisam ser interpretados, além de informações que precisam adquiridas por meio de inferências.

De acordo com os registros na BNCC, uma parte dos jovens que estão na escola, atualmente, exercerão profissões inexistentes na atualidade e vão encontrar desafios que requerem diferentes habilidades, sendo assim as experiências que envolvem ferramentas tecnológicas podem favorecer a formação de um cidadão multifacetado. Também

discorre que a aparente insignificância de um gênero menor (menos valorizado, pouco sérios, evoluindo paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), com efeito, pode contribuir para o domínio nas diferentes linguagens. Desse modo, “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”. (BRASIL, 2018, p. 70). Em síntese, o trabalho em sala de aula pode ser realizado a partir de várias mídias que são mais próximas das atividades cotidianas dos estudantes como os vídeos e músicas disponível na *internet*.

Dando sequência aos estudos, na organização das práticas de linguagem como a leitura e produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, dentro dos Campos de Atuação, a BNCC destaca a importância da contextualização do conhecimento escolar, observando situações da vida social e que precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Contudo, afirma, que “a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas”. (BRASIL, 2018, p. 85).

É importante destacar que em sua organização a BNCC apresenta as competências gerais e específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e dentre elas estão duas que destacam as mídias, são elas competência de número três e número dez:

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. (...)

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. (BRASIL, 2018, p. 87).

Na busca de desenvolver essas competências, entretanto, há de se observar que os recursos/gêneros digitais interferem na produção dos estudantes, devido à facilidade de acesso à informação e a produções de outros autores das quais os estudantes podem se apropriar realizando o “famoso recorta e cola”. Trata-se de ter um olhar crítico para o letramento multimidiático. Segundo Garcia, Silva e Felício (2012, p. 143) “Trata-se de identificar, pensar e refletir sobre os ganhos e perdas, perceber o que se agrega, entendendo criticamente como se dá a construção de sentido nesses processos de convergência (multimidiáticos) e relacionados, ainda, a situações sociais”. Trata-se

também de compreender a relevância dos gêneros textuais/discursivos que, segundo Marcuschi (2008), reside em quatro aspectos, são eles:

(1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridade formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la” (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Esses textos invadem o cotidiano dos estudantes leitores e escritores que necessitam da aquisição e do desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita mais contemporâneas. Assim é necessário que haja uma sistematização das práticas de linguagem para que aconteça uma progressão do domínio dos gêneros textuais/discursivos socialmente circulantes. Nesse cenário, cabe ao professor incluir em suas aulas atividades que incluam os diferentes gêneros digitais, buscando práticas escritas e orais no cerne da sociedade que possam ser abordadas pela escola.

Compreendemos que em seus formatos são apresentáveis características típicas como textos mais objetivos, diálogo entre elementos verbais e audiovisuais, abreviaturas, linguagem interativa e imagens. Nos dias atuais, há maior conectividade entre o estudante e a informação, isso acontece devido à mediação dos vários recursos tecnológicos, dessa forma, segundo Bianchessi (2020), a “educação acontece além dos espaços físico escolar, compreende também os espaços abstratos, os chamados “espaços digitais”, nessa lógica, podemos inferir que a escola do século XXI é digital, é online, é tecnológica”. (BIANCHESSI, 2020, p. 23). Desse modo, compreende-se que, para acompanhar as transformações e o gêneros emergentes, a escola precisa buscar meios de adaptações para a implantação da tecnologia no trabalho pedagógico.

Para melhor orientação e aprendizagem, em seu teor, a BNCC (2018) propõe que os gêneros textuais digitais sejam trabalhados de acordo com o ano escolar, avançando conforme a capacidade crítica e reflexiva do estudante. Também, deve-se levar em consideração que o estudante já convive com os vários gêneros digitais em sua rotina, o que facilita o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas dentro da sala, pois o estudante já dispõe de parte do conhecimento sobre o tema. Desse modo, pode-se destacar que, durante o ensino, as relações que são estabelecidas entre as práticas sociais de letramento, capacidade de escrita e leitura e as práticas já vivenciadas promovem ao

estudante um promissor e rico campo de aprendizagem. Além disso, a BNCC (2018) informa que a relação entre textos e vozes se expressam, também, nos compartilhamentos da escuta e na produção de diferentes gêneros em diferentes mídias. A “cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas.” (BRASIL, 2018 p. 85). Percebe-se, então, a importância de haver conexão entre as várias dimensões informativas que são expostas na cultura digital.

Apesar de apresentar esse conteúdo, a BNCC (2018) não apresenta nenhum item específico sobre os gêneros digitais, apenas no decorrer do corpo textual, dentro da abordagem dos Campos de Atuação e posteriormente das habilidades previstas para serem trabalhadas nos anos finais do ensino fundamental, referente ao componente de língua portuguesa, é que são citados exemplos de forma nominal sem conceituar o que são os gêneros textuais digitais apresentados.

Assim, para melhor esclarecimento do tema elaboramos o Quadro 9 a partir dos exemplos apresentados em forma textual na BNCC.

Quadro 9: Gêneros textuais citados nos textos das habilidades da BNCC

CAMPOS DE ATUAÇÃO	GÊNEROS DIGITAIS
Jornalístico midiático - Vida pública	<i>Vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, política remix, jingle, spot, gifs, <i>podcasts</i> , noticiosos, <i>gameplay</i> , detonado, <i>booktuber</i> , de vlogger, etc.
Práticas de estudo e pesquisa	Petição <i>on-line</i> , textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. verbete de enciclopédia (digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, boxes ou links,
Artístico literário	<i>blog/vlog</i> cultural, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, <i>playlists</i> comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, audiobooks de textos literários, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Fonte: produzido pela autora adaptado de Brasil (2018, p. 141-161).

Ensino e aprendizagem e a tecnologia têm muitos aspectos em comum, afinal ambas buscam simplificar o complexo. Não podemos negar que um dos pontos positivos

transmitido pelas transformações e evoluções tecnológicas são as mudanças que promovem e facilidade para a sociedade.

A grande diferença entre esses dois campos está na velocidade (ALVES, 2015, p. 2). Alves (2015) ainda afirma que precisamos aprender com a tecnologia e que é necessário que sejamos capazes de promover o mesmo engajamento que a tecnologia promove (ALVES, 2015). O termo “tecnologia” tem a mesma raiz etimológica de “técnica” e é junção dos termos *techné* e *logos*. Diferencia um simples saber fazer do fazer com raciocínio, com ciência. A tecnologia discute criticamente a técnica, e se preocupa em melhorá-la, aperfeiçoá-la e compreendê-la. (SOFFNER, 2016).

Aprofundando, a etimologia da palavra vem do grego e deve ser separada em duas partes: *techné*, que pode ser definido como “arte” ou “ofício” e *logos*, que significa “o estudo de algo”. Nos últimos tempos, a tecnologia teve uma grande evolução.

Diante desse quadro, os autores Monteiro e Marinho (2019) afirmam que, com as transformações tecnológicas ocorridas durante a última década, surgiu a necessidade do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), nos mais diversos espaços do cotidiano, inclusive dentro da escola. Nesse contexto, os estudantes dessa geração interagem com o mundo ao seu redor de outro jeito, fato devido à grande exposição às tecnologias digitais (MONTEIRO; MARINHO, 2019).

Essa interação e percepção tecnológica, efetivamente, define uma era globalizada e, segundo Pérez Gómez (2015),

Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível. Uma pessoa pode acessar na rede a informação necessária, o debate correspondente, seguir a linha de pesquisa que lhe pareça mais oportuna, sem o controle de alguém denominado professor; e, se quiser, pode criar ou participar de várias redes de pessoas e grupos que compartilham interesses, informações, projetos e atividades, sem restrições temporais, institucionais ou geográficas. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 14).

Ainda afirma o autor que “é possível que a vida cotidiana das novas gerações, sobretudo dos jovens, configura-se mediada pelas redes sociais virtuais, que induzem novos estilos de vida, de processamento de informação, de intercâmbio, de expressão e de ação”. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 25). Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação

multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.

Além de tudo, a BNCC (2018) destaca a importância de estimular o pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de criar perguntas e de analisar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Isso possibilita aos estudantes, ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Desse modo, “é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir, criticamente, com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

Posteriormente, em suas competências específicas de Linguagem para o ensino fundamental registra a importância de compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva, incluindo nas práticas escolares, comunicando-se por meio das diferentes linguagens e mídias.

2.4 Jogos digitais educacionais

O jogo está inserido em nossas ações desde o princípio, segundo Huizinga (2007), o jogo é um fenômeno natural, assim as gerações são marcadas pelo jogo, por exemplo, a “linguagem. Esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou, a fim de se comunicar, ensinar e comandar”, também, “distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito” (HUIZINGA 2007, p. 7). Dando expressão a vida e ao mundo real.

O jogo é concebido como atividade de natureza histórica e social e incorpora diferentes aspectos da cultura como conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, portanto, a sua utilização como recurso pedagógico requer do educador um posicionamento frente às suas possibilidades e limitações”. (LIMA, 2018, p. 19). Além

disso, Lima (2008, p. 19) defende que: é possível a conciliação entre o jogar e o aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta, já que uma das principais formas de acesso ao mundo da tecnologia para os estudantes é o jogo digital, inicialmente o contato mais comum, com a tecnologia, acontece por meio de um jogo.

Atualmente, os jogos e os *videogames* ganharam espaço importante no cotidiano de crianças e de adolescentes e, até mesmo, de adultos. Este ramo é o que mais cresce na indústria de entretenimento digital, pois é grande a quantidade de jovens que permanecem por muito tempo empenhados e concentrados nesses desafios. Tal concentração e empenho têm instigado a realização de várias pesquisas visando a encontrar formas de unir ensino e diversão, com foco voltado para jogos educacionais, em que o estudante tem a chance de aprender de forma mais ativa, dinâmica e motivadora.

Os jogos digitais já estão sendo utilizados em diversos níveis de ensino, abrangendo os anos iniciais, a graduação, a especialização e cursos corporativos (SAVI; ULBRICHT, 2008). Para Savi e Ulbricht (2008), os jogos educacionais aparecem nas instituições de ensino como um recurso didático contendo características que podem trazer benefícios para as práticas de ensino e de aprendizagem. Porém, nesse cenário, os autores ressaltam que

Para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdo das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos” (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 2).

Nesse contexto, transformar o ato de jogar em atividades educacionais e produzir nos estudantes a aprendizagem não é simples. Para isso acontecer, precisa-se encontrar formas de consubstanciar ensino e aprendizagem com diversão, pois os estudantes têm a oportunidade de aprender com dinamismo e motivação. Desse modo, os jogos educacionais podem contribuir do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes contemporâneos.

Alguns benefícios que os jogos digitais educacionais podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem são elencados por Savi e Ulbricht (2008, p. 3-4), quais sejam: têm efeito motivador; são facilitadores do aprendizado; promotores do desenvolvimento de habilidades cognitivas, do aprendizado por descoberta, da coordenação motora e da

socialização; portadores de experiências de novas identidades; e incentivadores de um comportamento “experto” (destaque nosso).

Com tudo isso, destacamos que um jogo não produz todas as potencialidades em um só momento, porém este tipo de mídia pode produzir variados benefícios ao serem utilizados de forma correta, como recurso didático nas práticas de ensino e aprendizagem em ambientes educacionais. Com isso, enfatizamos que, ao serem utilizados para ações e atividades educacionais, os jogos devem apresentar os objetivos de aprendizagem bem definidos e contemplando conteúdo dos componentes escolares indicados para cada ano que os estudantes frequentam.

Segundo Savi e Ulbricht (2008), os principais desafios encontrados nos jogos educacionais atingem as expectativas dos estudantes e professores, pois

A maioria dos jogos educacionais é muito simples em relação aos vídeo games comerciais de competição e não atendem as expectativas dos estudantes mais exigentes, já acostumados com a sofisticação dos jogos de entretenimento; as tarefas propostas são repetitivas, por exemplo, efetuar somas ou exercitar a memória continuamente, de forma que o jogo se torne chato muito cedo; as tarefas são muito pobres e não possibilitam uma compreensão progressiva dos conteúdos; a diversidade de atividades é severamente limitada dentro do jogo, normalmente concentrando o aprendizado numa única habilidade, ou então, na acumulação de conteúdos homogêneos. O conteúdo e estilo de muitos jogos são projetados para estudantes do sexo masculino, o que pode fazer com que as alunas não se sintam interessadas e não se engajem nos objetivos de aprendizagem propostos; a existência de requisitos técnicos em alguns programas dificultam a execução, como a instalação de plugins ou módulos especiais; em alguns casos, a linguagem de determinados jogos pode ser incompatível com a faixa etária dos alunos. (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 7-8).

Levando em consideração os benefícios e observando os pontos desafiadores apresentados por Savi e Ulbricht (2008), propusemos nesta pesquisa uma conexão entre o ensino da Língua Portuguesa abordando os gêneros textuais/discursivos e jogos digitais educacionais/*Escape Room*.

Nesse contexto, analisando os textos da BNCC (2018), podemos compreender que os estudantes têm se engajado transformando-se em protagonistas da cultura digital. Envolvem-se diretamente, interagindo nas redes sociais, atuando de modo cada vez mais ágil. Assim sendo, é importante ressaltar que, “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a

interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018, p. 61).

Além disso, baseando-se no compromisso de propiciar formação integral, a escola atua considerando os direitos humanos e princípios democráticos do estudante. Nesse contexto, a BNCC informa posteriormente que a “cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (BRASIL, 2018, p. 85). Consequentemente, os direitos humanos perpassam todos os campos da vida social do estudante do decorrer de toda sua formação.

2.4.1 Gamificação

A gamificação é uma área contemporânea a qual está sendo explorada em suas definições e aplicações. Cada processo desenvolvido é único e estabelece seus modelos e requisitos, exigindo profundo conhecimento das estratégias aplicadas (SANTAELLA; NESTERIUK; FAVA, 2018). De acordo com Santaella (2018), a gamificação está relacionada com os games, buscando extrair especialmente seu estilo lúdico que promove participação, engajamento e interesse por parte de quem executa o que faz. “Um game é uma atividade voluntária, que fazemos porque queremos, espontaneamente, ainda, têm uma meta, que consiste no resultado específico que se espera de um jogador. Conceituar Gamificação exige a compreensão de sua origem.” (ALVES, 2015, p.18-23). Alves (2015) ainda considera que gamificação não é uma transformação de qualquer atividade em game, é aprender a partir dele e encontrar elementos que melhorem uma experiência sem desprezar a realidade, a gamificação, mecânica, estética e pensamentos de *games* trabalham juntos para que o sistema *gamificado* funcione.

As definições de gamificação são semelhantes nos conceitos de vários estudiosos. Para Alves (2015), a gamificação não é a transformação de atividades em um *game* é aprender a partir dele, encontrar elementos que podem melhorar uma experiência sem desprezar a realidade tornando-a mais divertida. Desse modo, temos a definição de

gamificação como a “construção de modelos, sistemas ou modo de produção com foco nas pessoas, tendo como premissa a lógica dos *games*.” (FADEL *et al.*, 2014, p. 77).

Tonéis (2017) compreende a gamificação ou *gamification* (vocabulário inglês) como a aplicação de elementos que fazem dos jogos atividades divertidas e atraentes para outras atividades que, normalmente, não seriam definidas como jogos. O mesmo autor define a “gamificação como o uso de mecanismo de jogos aplicados em situações que não correspondem a jogos para solucionar problemas práticos ou ainda despertar entusiasmos” (TONÉIS, 2017, p. 42).

Estudos posteriores estabelece “gamificação como o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contexto não relacionados a jogos. Nesse sentido, conceitos e processos de um design de jogos, como progressão, organização em níveis, componentes da mecânica de um jogo” (SANTAELLA; NESTERIUK; FAVA, 2018, p.13).

Os autores citados revelam importantes fatores que fazem parte da estrutura desses jogos como: colaboração/competição, onde descreve se a seção será competitiva ou colaborativa; os resultados intrínsecos/extrínsecos, por vez, descrevendo a recompensa; a partida multijogador/jogador individual, sendo *multiplayer* (dois ou mais jogadores) e/ou *singleplayer* (apenas um jogador); outro fator é a campanha/sem fim onde especifica-se se haverá ou não as fases e o fim do processo. Além desses, o caráter emergente ou narrativo, sendo narrativo os desafios são inseridos em uma história.

Pode-se estruturar, também, vários motivos para a escolha de uma atividade gamificada, sendo eles: o aprendizado e o desafio, ambos intimamente conectados, pois o aprendizado tem a ver com os desafios propostos; o feedback, por serem efetuados rapidamente e com clareza diferem, por isso, da vida cotidiana; o significado épico, algo que nos transforma em seres especiais, buscando coisas grandiosas e heroicas. Desse modo, “os significados épicos potencializam o sentido dos desafios e nos dão a sensação de que podemos fazer muito mais” (SANTAELLA; NESTERIUK; FAVA, 2018. p. 41). Um último fator apresentado é o prazer autotélico ou intrínseco, assim jogamos porque é prazeroso.

Contudo, Alves (2015) afirma que a gamificação não é uma solução única que vai resolver todos os seus problemas, mas com certeza é uma ferramenta que não pode faltar em sua atuação profissional.

A gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em jogo, mas em contexto divergente. Cabe ressaltar que, houve um rápido crescimento nos estudos de gamificação na educação e que a fase de euforia e otimismo foi superada, agora caminhamos para a elaboração de teorias mais sólidas e testadas empiricamente. (SANTAELLA; NESTERIUK; FAVA, 2018, p. 157).

Para Fadel *et al.* (2014), a gamificação tem como base a ação e a utilização dos mecanismos do jogo. Não é a construção de jogos propriamente, e sim o empréstimo de partes de jogos para aplicabilidade em cenários diferentes.

2.4.2 *Escape Room*

As constantes transformações provocadas pelo avanço das TDICs atingiram, inclusive, o contexto educacional requerendo mudanças na atuação dos professores e nas instituições de ensino. Essas mudanças requerem adequação da realidade socioeducativa em que os professores e estudantes estão inseridos. Assim, a demanda e o uso de novas metodologias que proporcionam o envolvimento ativo do estudante se adequando às práticas sociais. Diante dessas necessidades, são solicitadas metodologias que abordam e desenvolvem o aspecto competitivo e colaborativo, capaz de trabalhar distintas habilidades dos estudantes. Nesse contexto, a proposta de uso do *Escape Room* pode contribuir para o desenvolvimento educacional.

O termo *Escape Rooms* pode ser traduzido como salas de fuga ou salas de escape, e “surgiram como entretenimento reais, em torno de 2007, no Japão, e se distribuíram pelos continentes rapidamente. Entretanto, no Brasil, registra o aparecimento das primeiras salas de fuga por volta de 2015” (MEDEIROS, 2020, p. 61). Em concordância, segundo Moura (2020), *Escape Room* surgiu primeiramente no mundo do entretenimento e posteriormente redirecionou-se para a educação, requerendo as devidas adaptações reivindicadas pelos conteúdos/componentes curriculares. Além de ser uma maneira divertida de passatempo, também têm o objetivo de testar e desenvolver habilidades analíticas, observacionais, organizacionais e de comunicação de quem utiliza, como pensamento crítico, criatividade e cooperação, desse modo promove o desenvolvimento

de competências essenciais exigidas atualmente, como a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Em acréscimo às definições sobre o tema, Medeiros (2020) aponta que as *Escape Rooms* são estruturadas como salas de jogos de livre ação ao vivo ou jogos de fuga, com equipes que podem variar quanto ao número de jogadores dependendo da estrutura, tendo em média sessenta minutos de participação por equipe. Não servem apenas como uma maneira divertida de passatempo, mas também têm como objetivo testar e desenvolver habilidades analíticas, observacionais, organizacionais e de comunicação dos jogadores. Ainda, desenvolve o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de cooperação com os outros, trabalhando, eficazmente como equipe. Essas salas de fuga “disponibilizam uma breve introdução histórica do ambiente e de como os participantes chegaram nesse local, e assim estabelece uma relação de mestre/mediador com o jogador, oferecendo uma orientação de como proceder durante sua permanência, execução e finalização” (MEDEIROS, 2020, p. 61). Nesse cenário, o mesmo autor reitera que a aplicação de *Escape Room* incentiva melhorias na educação, engajando estudantes com elementos de jogos em espaços formais e não formais de ensino. O mesmo autor ainda reforça que a estrutura dessas tecnologias abarca a forma de organização do espaço físico educacional, seja ele escolar ou não, como também permite novas reflexões das práticas pedagógicas.

Segundo o autor, as tecnologias educacionais emergentes causam novas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem sendo “percebido durante as dinâmicas e, posteriormente com o avaliar da participação e da satisfação dos integrantes, nesse sentido, o intuito de aprimorar as intervenções pedagógicas necessárias, assim como, permitir a inclusão de aparatos a partir das sugestões”. (MEDEIRO, 2020, p. 61). Diante disso, espera-se que o professor desenvolva um processo de ensino e aprendizagem baseado em práticas do dia a dia, reformulando o contexto educativo e pedagógico. Com isso, é relevante destacar que a criação e aplicação do *Escape Room* como atividade educativa deve ser feita com a mesma responsabilidade e rigor usados em outras atividades didáticas pedagógica.

No mesmo cenário, Moura (2020) registra que o uso de *Escape Room* consiste em um agrupamento de jogadores que terão de resolver um conjunto diversificado de enigmas, tendo um tempo limite para concluir os desafios em torno de uma narrativa condutora. Para tanto, o autor apresenta como definição:

Escape Room, ou fuga da sala, numa tradução literal, é uma experiência de jogo que desafia os participantes a sair de uma sala onde se encontram fechados. Assim, devem superar um conjunto variado de provas e desafios, para conseguirem encontrar a chave da porta de saída.” (MOURA; SANTOS, 2020, p. 117).

Os autores apontam que o *Escape Room* Educativo é uma tendência crescente, possibilitando a criação de atividades desafiadoras devido à sua capacidade de articulação do trabalho em equipe, liderança, criatividade, atratividade e comunicação entre os estudantes.

Desse modo, o professor apropria-se de uma ferramenta que gera motivação e colaboração entre os estudantes, melhorando o desenvolvimento intelectual e lógico-dedutivo e cativando os discentes em sua aprendizagem. Moura e Santos (2020, p. 108) ainda reiteram que os estudantes podem “aprender a pesquisar e a organizar a informação, assim como, identificar e gerir emoções. Mas sobretudo, é uma atividade educativa que sai das rotinas da sala de aula e permanecerá memorável para os alunos”.

Acrescentam ainda que

É relevante que o professor crie estratégias de aprendizagem inovadoras e envolventes. No caso do ERE, que tem inerente a ideia de lúdico, funciona como se os alunos estivessem imersos num jogo, com 60 minutos para executarem as tarefas, aumentando o seu envolvimento nas atividades. A educação formal e o jogo não estão em polos opostos, pelo contrário, o jogo e a aprendizagem sempre estiveram interligados (MOURA; SANTOS, 2020, p. 108).

Com isso, diferentes elementos pedagógicos estão presentes, quais sejam: enigmas, quebra-cabeças, desafios, ambientação e narrativa, entre outros. Esses elementos permitem a “aquisição de habilidades imersivas e cheia de emoções, geradas principalmente, pela narrativa misteriosa”. Dentre todos os elementos, damos enfoque para a narrativa que, “torna-se o eixo principal da aprendizagem, pois conduz o estudante no progresso, na superação dos desafios e na finalização da atividade”. (MOURA; SANTOS, 2020, p. 109).

A narrativa também nomeada por alguns autores de *Storytelling* é basicamente todo cenário imaginado e presente abordado na história, isto é, onde a ação ocorre. Consiste em criar personagens e enquadrá-los em uma determinada situação, desafio ou problema que se busca resolver. Na atividade de *Storytelling*, “procura-se tornar um conceito abstrato mais pessoal e humano ampliando a capacidade de estabelecer empatia

com os ouvintes da história, buscando sua compreensão e visão acerca do problema, evento ou situação, para buscar as causas e a resolução”. (CAMARGO; DAROS, 2018, p.111).

Vale destacar que, conforme relata Burgos (2018), uma boa história melhorará o envolvimento dos jogadores e dará coesão à história proposta⁴. Trata-se, portanto, de uma poderosa ferramenta para compartilhar conhecimento a partir da narrativa, pois a contação de história permite que o professor consiga a atenção dos estudantes por um pouco mais de tempo, ao proporcionar um ambiente criativo e colaborativo.

Moura e Santos (2020) apresentam os passos para criação do *Escape Room* Educativo:

1. Pensar na narrativa que deve remeter para o(s) tema(s) curricular(es).
2. Escolher o(s) espaço(s) adequado(s) ao número de participantes.
3. Criar um vídeo introdutório para despertar a curiosidade e introduzir a narrativa.
4. Desenhar as provas e os desafios que devem ser atrativos, surpreendentes e desafiadores. Estes devem ter em atenção os objetivos pedagógicos e o público-alvo.
5. Estabelecer as regras de participação (ajudas, dispositivos a usar, ...), o tempo (cronómetro digital ou analógico) e a formação de grupos. As instruções devem ser claras.
6. Explorar ferramentas digitais e analógicas que se adaptem ao(s) tema(s), à narrativa e aos desafios.
7. Preparar o guião que pode ser digital ou em papel.
8. Concretizar a experiência imersiva de aprendizagem. (MOURA; SANTOS, 2020, p.110).

Assim sendo, por considerar os passos apresentados bem organizados e de fácil apresentação, tomamos como base para a construção do *Escape Room* digital, que fará parte dessa pesquisa, no entanto destacamos que esses passos foram adaptados, pois o espaço utilizado não será físico, mas virtual/digital (passo 2); além do vídeo introdutório proposto no passo três elaboramos um *Escape Room*; utilizamos no passo 6 e 7 apenas ferramentas digitais. Já os passos 1, 4, 5 e 8 seguimos as orientações das autoras. Todos esses passos serão detalhados na ação 3.1 onde descrevemos o desenvolvimento da pesquisa.

Assim sendo, ressaltamos que o *Escape Room* como atividade educativa sai das rotinas da sala de aula tornando-se uma atividade inesquecível para o estudante. Além disso, é relevante por requerer trabalho em equipe, desenvolvimento prático e

⁴ “una buena historia mejorará la implicación de los jugadores y dará cohesión a la historia propuesta”

comunicação e pensamento crítico, torna-se apropriada a sua aplicação em contextos educativos.

Além disso, é importante destacar que o papel do professor, o qual, como em toda atividade, será de grande relevância para orientar e auxiliar no processo de aprendizagem, pois os desafios ou enigmas devem ser cuidadosamente organizados observando a relevância da sequência de toda a atividade. Para Lázaro (2019), os objetivos devem ser bem definidos, podendo-se avaliar a ação educativa e as atividades devem considerar o desenvolvimento emocional e cognitivo do estudante.

Com isso, na oportunidade, destacamos que todos esses autores e estudiosos do tema *Escape Room* foram identificados por produzirem textos contemporâneos abordando os temas em discussão, além de estarem em evidência com proposta de pesquisas que investigam e usam o *Escape Room* como atividade que auxilia no ensino e aprendizagem dos estudantes.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 Constituindo saberes para a produção do Escape Room

Atividades novas enriquecem o ambiente escolar, revelam curiosidades e entusiasmos nos estudantes e professores, além de trazer surpresas agradáveis e consolidadoras para a aprendizagem. Para que tudo aconteça, são necessários esforço, propósito e decisão com intenção de sair do lugar-comum. Para Morin (2000), “nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, a nova brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado” (MORIN,2000, p. 30). As transformações e inovações produzem conhecimentos relevantes para a sociedade contemporânea atingindo inclusive o espaço educacional.

Nesta seção, discorreremos sobre como aconteceu o desenvolvimento das ações e ao final de cada uma fazemos uma breve análise sobre os saberes constituídos

1ª ação: Considerações iniciais - conhecendo sobre a pesquisa

No contexto de realização das atividades, como primeiro passo para a construção da pesquisa, abordamos os estudantes com explicações que esclarecem e acrescentam o conhecimento sobre o desenvolvimento e a participação de todos nas atividades. Esse momento está registrado na Figura 5, que integra a primeira ação da pesquisa.

Figura 5: Turma do 8º - Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso



Fonte: arquivo da pesquisadora.

O objetivo desse instante foi apresentar e esclarecer para os estudantes o que é o curso de Mestrado Profissional em Educação, o porquê da realização da pesquisa e a importância da participação deles nesse processo de formação da professora pesquisadora. Assim, iniciamos com uma breve exposição verbal dialogando com informalidade sobre o curso de Pós-graduação *stricto sensu*, o Mestrado e a UNIUBE. Citamos a cidade onde se encontra a universidade e o que é o curso. Em seguida, apresentamos a proposta de pesquisa, a atuação da orientadora e a participação deles no desenvolvimento da pesquisa de que iriam fazer parte. Nesse momento, utilizamos da estratégia mais utilizada durante as aulas, a expositiva dialogada, em que os estudantes participam ativamente expondo suas respostas, dúvidas e ideias.

Nessa mesma oportunidade, apresentamos, de forma sucinta, o *Escape Room* a partir da seguinte pergunta: quem já ouviu falar em *Escape Room*? Com o propósito de adquirir informações prévias e chamar a atenção dos estudantes sobre o vocábulo que dá nome ao tema. Posto isso, registramos a expressão na lousa, investigando, por meio de conversas⁵, prevista no TALE/TELE, os possíveis conhecimentos preexistentes sobre o *Escape Room*, já que é uma palavra com ortografia e origem da língua inglesa e não faz parte dos vocábulos usados cotidianamente, o que se evidencia no seguinte diálogo.

Pesquisadora: pessoal, quem já ouviu falar em “*Escape Room*”?

Resposta coletiva: Já ouvi falar professora, é um filme.

Pesquisadora: Sim tem filmes com esse nome, mas não é de um filme estou falando não, não é um filme que vamos construir, não

Pesquisadora: é uma atividade que vai envolver o conteúdo de Língua Portuguesa e os gêneros textuais....

Pesquisadora: fiquem atentos para as próximas informações que serão dadas durante as aulas.

Posto isso, percebemos que esse momento despertou grande curiosidade e entusiasmo por parte dos estudantes deixando-os ansiosos, pois se tratava de uma grande novidade, pois participariam de uma proposta em que sairiam da rotina de sala de aula e passariam a fazer uso da tecnologia, celulares e computadores, como ferramenta auxiliadora das produções construídas por eles. Nesse instante, ficou nítido o sentimento de satisfação no semblante de cada estudante. Pudemos, com isso, repensar nossas ações,

⁵ “O nome de seu filho(a) será substituído por um pseudônimo e qualquer identificação (voz, fotos, vídeos, etc.) será desfocada”. Ressaltamos que não abordamos os estudantes com entrevistas formais, mas com conversas/diálogos o que também faz parte da estratégia das aulas (expositiva dialogada)

pois “as transformações na prática educacional devem ser tão significativas que é conveniente falar sobre uma mudança na maneira de enxergar, sobre reinventar a escola.” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

Dando sequência ao diálogo com a turma, informamos para os estudantes como e quando seriam os encontros presenciais para as apresentações e explicações a respeito dos trabalhos, bem como os acessos por meio de mensagens, áudios e vídeos enviadas no grupo de *WhatsApp*. É importante destacar que a criação do grupo foi aprovada por todos os estudantes, no entanto alguns estudantes nos informaram que não tinham o celular. Porém, diante de tanto entusiasmo, outros estudantes que não tinha o aparelho celular disseram que iriam, de imediato, adquirir o celular ou usar o aparelho dos pais para fazerem parte do grupo, assim poderiam fazer as atividades e ficarem informados quanto aos trabalhos.

Nesse contexto, as plataformas digitais e as redes sociais merecem uma consideração especial como instância de comunicação e intercâmbio que favorecem a interação e a participação dos interlocutores (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 21). A troca de informações por meio do grupo do *WhatsApp* também possibilitou a atualização dos fatos e retomada das orientações dadas pela pesquisadora.

Por fim, informamos que a orientadora, professora Dra. Sandra, estaria presente no primeiro encontro presencial para explicar de forma detalhada os procedimentos para a realização das atividades que resultaria na pesquisa.

2ª ação: Apresentação da proposta da pesquisa

Para este momento, o objetivo foi apresentar aos estudantes a orientadora, professora Dra. Sandra, além de explorar com mais clareza os assuntos norteadores integrantes da pesquisa. Iniciamos com a apresentação da Dra. Sandra, destacando o papel dela na formação da mestranda e professora pesquisadora, além de incentivarmos os estudantes a permanecerem focado nos estudos. A Figura 7 retrata a presença da Profa. Dra. Sandra na sala de aula. Em seguida, abordamos os conceitos mencionados nos *slides*, produzidos em *Powerpoint* da Figura 6. Assim, para maiores esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa e o *Escape Room*.

Figura 6: Slides iniciais do *powerpoint*



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 7: Apresentação da Prof.^a Dra. Sandra



Fonte: arquivo da pesquisadora.

No momento das falas, seguimos uma abordagem informal, descontraída e com diálogo direcionado para os estudantes presentes, com a intenção de envolvê-los nos assuntos e promover uma interação produtiva. Em uma abordagem desse formato, permite-se verificar a característica e o perfil, além das capacidades prognosticadas dos estudantes. O diálogo transcrito abaixo refere-se à conversa com os estudantes dentro da sala durante apresentação:

Dra. Sandra: *O que vocês acham da pesquisa?*

Estudante XM: *só aguardando os resultados...*

Dra. Sandra: *Ah... então quer dizer que você vai se empenhar muito.*

Dra. Sandra: *As meninas aí do fundo. O que vocês esperam desse trabalho?*

Estudante XV.: Aprenderemos coisas novas. Vamos aprender e ter mais conhecimento.

Resposta coletiva: vai ser bom ...

Dra. Sandra: E melhor copiar do quadro ou pesquisar na internet?

Resposta coletiva: Pesquisar na internet.

Para saber a opinião sobre o trabalho a professora foi apontando alguns estudantes:

Estudante XH.: não sei....

Estudante XJ.: vai ser bom!

Estudante XM.: Vamos aprender muito.

O trabalho em grupos desenvolve interação e colaboração entre os participantes. Para Campos (2007), o estudante está envolvido na perspectiva de trabalho colaborativo, ele “é agente de construção do seu conhecimento pelas conexões que estabelece entre seu conhecimento prévio e o contexto de investigação” (CAMPOS, 2007, p. 105). Assim, à medida que os componentes dos grupos interagem entre si, o processo de investigação determina o rumo que irá tomar e como o trabalho colaborativo estabelece relações de reciprocidade para alcançar o objetivo.

Dra. Sandra: o que vocês acham de trabalhar em grupo?

Estudante XR: É da hora...

Dra. Sandra: Vocês acham que trabalhar em grupo reforça a amizade?

Resposta coletiva: Sim...

Dra. Sandra: Por quê?

Estudante XV: eu acho que a gente aprende mais, eu acho.

Dra. Sandra: Quando trabalhamos em grupo conversamos só sobre o trabalho?

Resposta coletiva: Não...

Estudante XY.: a gente se conhece melhor.

Dra. Sandra: Alguém preferia trabalhar individual?

Resposta coletiva: não....

Dra. Sandra: Qual é a vantagem de trabalhar em grupo?

Estudante XR.: tem os “burros⁶” e tem os “inteligentes”. ... kkkkk... os inteligentes vão ajudando os “burros”.

Dra. Sandra: o que mais?

Estudante XY.: tem troca de ideias.

Estudante XC.: dois pensando é melhor.

Estudante XL.: divide as ideias, quando faz trabalhos mais difíceis

Dra. Sandra: Isso... oh... olha gente, cola no Leandro. As tarefas em grupo têm que ser feitas por um só?

Resposta coletiva: Não....

Dra. Sandra: Tem que ser feita por quem?

⁶ Os estudantes fazem diferenciação entre os mais aplicados/talentoso e/ou com facilidade para aprender os conteúdos, e os desinteressados e/ou com defasagem de aprendizagem, usando expressões informais.

Resposta coletiva: *Tem que ser feitas por todos!!!!*

Dra. Sandra: *Cadê o pessoal que sabe fazer memes... gifs.....?*

Estudante XV.: *eu faço gifs...*

Dra. Sandra: *O seu saber, saber fazer Gifs vai ajudar o grupo?*

Estudante XV.: *sim....*

Dra. Sandra: *E você, você já fez trabalho em grupo? Qual seu nome?*

Estudante XC.: *a gente tem ideia... conversa com o outro...*

Dra. Sandra: *isso, essa é a ideia. A gente chama o trabalho em grupo de trabalho colaborativo. O que é o trabalho colaborativo? Um vai dando colaboração ao outro.*

Dra. Sandra: *E você? Com quem você vai fazer?*

Estudante XM.: *não sei nem se vou fazer.*

Dra. Sandra: *Vai sim, vai valer nota! As tarefas não vão ser mais de escrever, vai ser de pesquisar na internet e pelo celular. E vocês vão aprender a trabalhar em grupos.*

Para que os estudantes realizem as atividades com empenho, precisam ter um incentivo e a pontuação é considerada a moeda de troca mais ideal no momento, produzindo a motivação. E o diálogo continua:

Resposta coletiva: *Ahh... Ehh... Ehh... Ehh...! (aplausos)*

Dra. Sandra: *E você? Como você se chama? Com quem você faz o trabalho?*

Estudante XM.: *com a professora Isis, você gosta? sim.*

Dra. Sandra: *Ahh...que bom, a professora (de apoio) vai ajudar você, então.*

Dra. Sandra: *E você como se chama? Você gosta de trabalhar em grupo, como é pra você?*

Estudante XP: *não gosto é ruim... o líder fala pra gente fazer o que a gente não quer.*

Dra. Sandra: *Fica determinando o que vai fazer? Ahh... mas agora não vai ser assim não, viu gente...Não tem esse negócio de “chefe” não, todos vão fazer, todos tem que participar. Todos vão fazer um relatório do que fizeram. As tarefas serão divididas*

Quantos vocês acham que é ideal no grupo? Turma: 3,4...5?

Dra. Sandra: *E aí gente vocês acham que vão conseguir aprender?*

Resposta coletiva: *sim....*

Após a apresentação e exposição do conteúdo, com participação ativa dos estudantes, dentro da sala, finalizamos o momento com a realização de um bate papo no pátio que dá acesso à cantina da escola. Em seguida, oferecemos para os estudantes um lanche. Esse momento fortaleceu as interações e expectativas, o que ficou nítido em cada semblante dos estudantes presentes.

Figura 8: Momento conclusivo da apresentação



Fonte: arquivo da pesquisadora.

3ª ação: Entrega do TCLE e TALE

Antes de iniciarmos o processo de escola dos grupos, junto aos temas apresentados por cada um, entregamos para os estudantes o TALE, Termo de Assentimento Livre Esclarecido, e o TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após ambos serem devidamente analisados e aprovados pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UNIUBE, Comissão Nacional de Ética e pesquisa (CONEP).

Os documentos foram entregues durante a aula depois de orientá-los sobre o devido preenchimento dos espaços de suas assinaturas e, também, dos responsáveis. Por ser uma turma com estudantes faltosos os documentos não foram entregues em um único momento. Em conformidade, enquanto estávamos recebendo os documentos trazidos pelos estudantes conferíamos se estavam todos preenchidos corretamente.

Para demonstrar a importância desse trabalho, os estudantes levaram para casa os documentos dentro de um envelope, para serem assinados e devolvidos o mais rápido possível. Porém, mesmo com essa exigência, as devoluções foram acontecendo gradativamente, os motivos eram os mais variados, como o responsável não teve tempo, o responsável não leu ainda, esquecimento e/ou deixou para assinar no outro dia. Ressaltamos que muitos estudantes não tinham assiduidade nas aulas, isso nos deixou receosos quanto às devoluções dos documentos. Entretanto, apesar da demora, todos os estudantes entregaram os documentos devidamente assinados.

Um caso que nos chamou a atenção foi do estudante XR. Ele apresenta um comportamento atípico ao demais estudantes, demonstrava constantemente estar na

escola de forma obrigatória. No entanto, foi o estudante que mais se preocupou com a integridade e assinatura dos documentos. O que é perceptível no diálogo abaixo.

***Pesquisadora:** guarda o envelope com os documentos na mochila.*

(XR. colocou o envelope embaixo da carteira/mesa)

***Estudante, XR:** na mochila vai amassar professora....*

***Pesquisadora:** melhor amassar um pouco do que você esquecer.*

***Estudante, XR:** não esqueço não.... e a minha parte vou preencher junto com você, para eu não errar...e vou ficar bem quieto na sua aula!!*

O estudante XR transmitia características que chamavam a nossa atenção requerendo maiores cuidados. Ele relatou não ter família para acompanhá-lo nos momentos de ensino/escolar e, em muitos casos, relata que não aprende e não gosta da escola. Porém, para nossa surpresa, no outro dia o estudante trouxe o envelope em uma pasta de plástico canelada transparente manuseando com bastante cuidado, ficando claro o comprometimento e o cuidado do estudante para com o trabalho realizado.

Sobre a forma de agir do estudante, como informa Gómez (2000), podemos compreender que o estudante encontrasse em uma “realidade inacabada, enquanto não se atua e experimenta não é possível conhecer, compreender e interpretar as peculiaridades e características de sua forma de ser”. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 81). As vivências em sala de aula são diversas e diferenciadas em virtude das trocas e interações produzidas em diversas realidades.

Durante as devoluções dos documentos e das assinaturas surgiram adversidades que merecem ser citadas: a primeira, a mãe demonstrou receio em assinar os documentos pois nele exigia dados pessoais. Na segunda, a mãe não permitia a participação de seu filho no projeto por motivos religiosos, pois, para ela, tratava-se, unicamente, de um jogo. Porém, essas adversidades foram solucionadas por meio de um diálogo individual que efetuamos, proporcionando maiores esclarecimentos sobre a proposta de pesquisa informando que não se tratava apenas de um jogo e que essas atividades resultariam, posteriormente, em maior aprendizagem para seus filhos. Também, esclarecemos a seguridade e sigilo das informações, informamos sua importância, enquanto documentos para a realização da pesquisa.

Diálogo do estudante:

Estudante XP: minha mãe não me deixou participar...que chato!... Ela disse que eu não me envolvo com jogos. E eu pesquisei no google, Escape Room é um jogo.

Pesquisadora: eu vou explicar para ela pessoalmente, combinado?

Em compensação, os estudantes que levaram os documentos foram bem-sucedidos com os preenchimentos e as assinaturas necessárias. Em muitas situações demonstravam entusiasmo e entendia a importância de sua participação na pesquisa. A figura 9, é o registro do momento de entrega dos envelopes com do TCLE e do TALE.

Figura 9: Entrega dos documentos



Fonte: arquivo da pesquisadora.

4ª ação: A escolha dos gêneros textuais

O objetivo desse momento foi escolher os gêneros textuais/discursivos mais indicados e mais acessíveis pelos estudantes para serem utilizado na pesquisa e assim realizar as produções e apresentações de seus trabalhos. Podemos afirmar que, nesse contexto, os gêneros textuais são atividades “socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCHUCHI, 2008, p .161). Dessa forma, é uma proposta rica que contribui para o aprendizado de forma interdisciplinar e, ainda, abrange outras áreas de conhecimento.

Para que isso fosse possível, iniciamos o processo de escolha com a elaboração de um questionário no *Google Forms*, com quatro questões correlacionadas com as informações sobre os gêneros textuais indicados na BNCC e no planejamento escolar do componente de Língua Portuguesa do oitavo ano do ensino fundamental.

A BNCC nos informa que, no componente Língua Portuguesa, nos anos finais, aumenta-se o contato dos “estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2019, 136). Portanto, a proposta de trabalhar com o respectivo tema proporcionará maior aprendizagem e conhecimento significativo.

O Quadro 10 apresenta os gêneros textuais selecionados e, sobretudo, seus campos de atuação, onde são encontradas dentro das habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, que constaram no questionário.

Quadro 10: Gêneros textuais/discursivos selecionados para apresentar aos estudantes

CAMPOS DE ATUAÇÃO-GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	
Campo Jornalístico-midiático	Notícia, reportagem, entrevistas, charges, memes, gifs, e propagandas, e podcasts, anúncio publicitário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Painéis, (textos multissemióticos) vídeos de diferentes tipos
Campo artístico-literário	Conto, crônica, história em quadrinhos, poema, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mangás, poemas visuais, música, mito, etc.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2018, p.176-191).

Após a construção do questionário, postamos no grupo do *WhatsApp* da turma (grupo do oitavo ano III) para que eles pudessem fazer suas escolhas. Os estudantes fizeram as escolhas entrando no *Google Forms* por meio do *link* e individualmente. Alguns fizeram em casa utilizando seu próprio computador ou celular ou, ainda, recorreram a amigos e parentes.

Outros estudantes que não possuíam os aparelhos responderam ao questionário utilizando um celular concedido pela pesquisadora. Nesse momento, contamos com a colaboração da professora de apoio que prontamente decidiu nos auxiliares manuseando

o celular, ligando e desligando a tela para que os estudantes entrassem no grupo e, em seguida, no *link* do *Google Forms* para efetuar suas escolhas, esse trabalho foi realizado durante o período de aula. A presença e atuação da professora de apoio, fez grande diferença no desenvolvimento das atividades pois, é uma profissional motivada e dedicada ao seu trabalho, desse modo, contribuiu satisfatoriamente com as gravações e auxiliando os estudantes durante o uso do celular da pesquisadora.

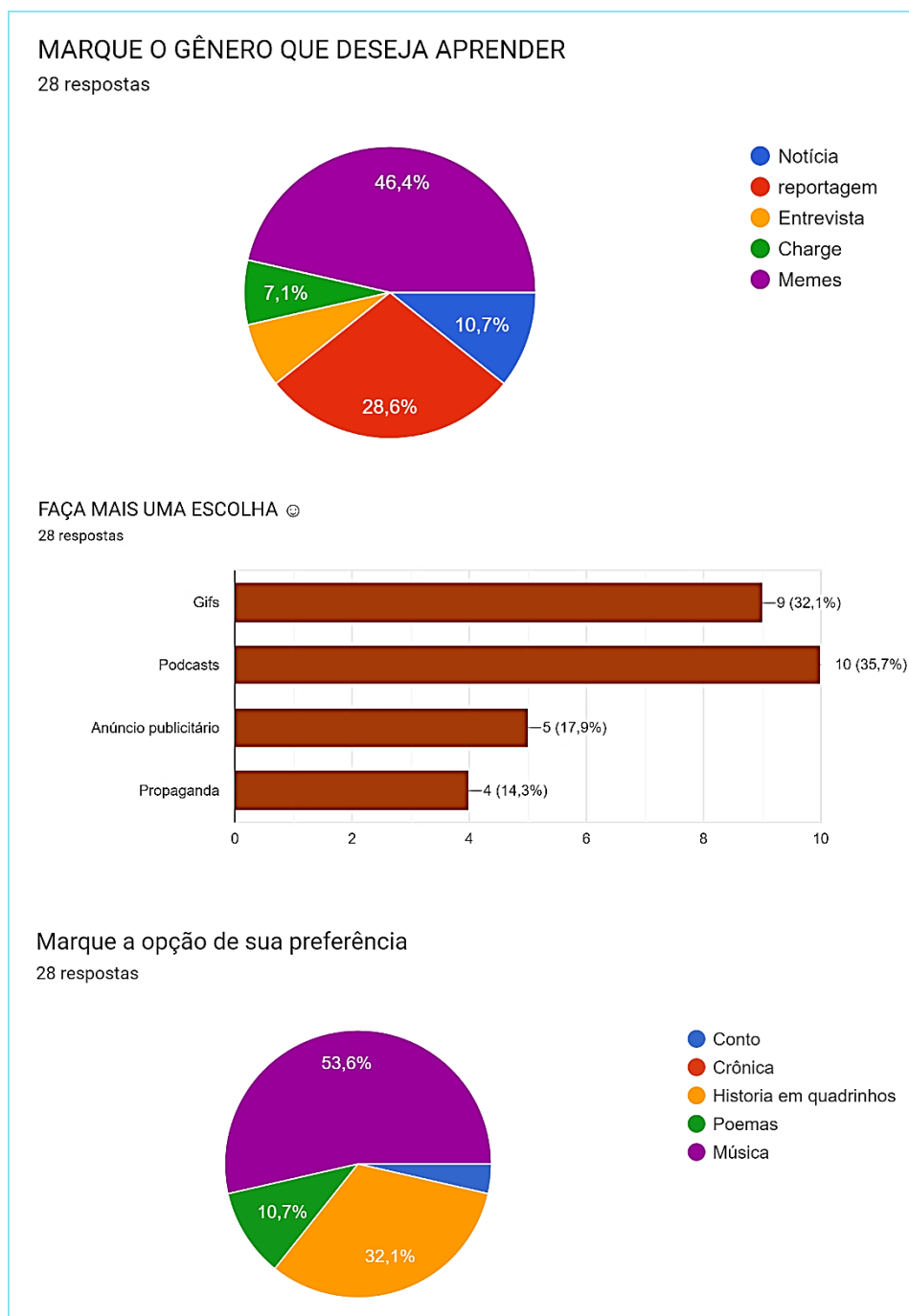
Dessa forma, observamos que o uso das ferramentas tecnológicas proporcionava um novo sentido para a realização e conclusão das atividades, promovendo satisfação nos estudantes. Sobre o uso das ferramentas tecnológicas, acrescentamos Gomes (2000).

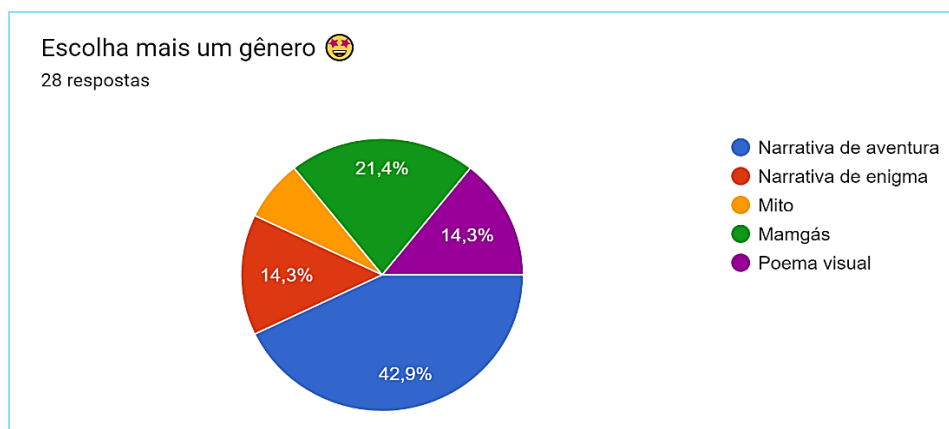
A proliferação de computadores e de outros artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição da sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz com o conhecimento e com os docentes. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

As ferramentas tecnológicas mais usuais ainda não estão totalmente disponíveis ou acessíveis para os professores na escola em que trabalho atualmente, pois a mesma passa por várias reformas e recentemente a instituição conta com apenas três novos computadores que foram instalados na sala dos professores, 3 *notebooks* e um *Datashow*. A conexão com a *internet* não apresenta boa qualidade em tempo integral. Apesar de tudo, a escola foi contemplada com uma sala de informática, devido ao seu planejamento, se a melhor da região, pois apresenta grande dimensão e seu espaço é bem arejado. Porém, ainda está sendo montada por um técnico de informática que frequenta 2 vezes por semana, não favorecendo a instalação imediata dos computadores.

Para produzirmos o questionário no *Google Forms*, inserimos quatro questões com os seguintes enunciados: 1ª questão: marque o gênero que deseja aprender; 2ª questão: faça mais uma escolha; 3ª questão: marque a opção de sua preferência; 4ª questão: escolha mais um gênero. As duas primeiras questões possuíam cinco opções para a escolha e as duas últimas possuíam quatro opções para escolha. Os resultados estão apresentados na Figura 10.

Figura 10: Sequência de gráficos que apresentam o resultado em porcentagem da escolha dos gêneros textuais





Fonte: gráficos *Google Forms* - arquivo da pesquisadora

Com isso, após todos os estudantes terem respondido, compilamos os resultados que estão expostos no Quadro 11.

Quadro 11: Resultado da consulta sobre os gêneros textuais

Resultado obtido		
Questões/colocações	Alternativas	Resultados
1º lugar Questão n° 3	Conto, crônica, história em quadrinhos/HQ, poema, música.	Música 53,6%
2º lugar Questão n°1	Notícia, reportagem, entrevista, charge e memes.	HQ e Mangás 53,5%
3º lugar Questão n°1	Notícia, reportagem, entrevista, charge e memes.	Memes 46,4%
4º lugar Questão n°4	Narrativa de aventura, narrativa de enigma, mangás e poema visual.	Narrativa de aventura 42,9%
5º lugar Questão n°2	Gifs, podcast, anúncio publicitário e propaganda.	Notícia e Reportagem 39,3%
6º lugar Questão n° 3	Conto, crônica, história em quadrinhos/HQ, poema, música.	Podcast 35,7%

Fonte: planilha *Google Forms* - arquivo da pesquisadora com base nos resultados.

Para a seleção dos gêneros textuais, determinamos os seguintes critérios, o primeiro, o mais escolhido em cada questão; o segundo, agrupamos em função de suas características, campos de atuação. Usamos estes critérios em função da quantidade de estudantes e formação dos grupos.

5ª ação: apresentação dos resultados

Para que todos consultassem os resultados obtidos, informamos por meio de mensagens postadas no grupo do WhatsApp (Figura 11) com fotos dos resultados e também textos escritos, porém percebemos que poucos estudantes visualizaram as postagens devido não terem acesso à *internet* e celular em tempo e local acessível.

Pesquisadora: Quem conseguiu observar os resultados no grupo?

Resposta coletiva: eu... (poucos estudantes)

Estudante XD: eu não estou no grupo, professora.

Estudante XL: Também não estou ainda, estou arrumando meu celular.

Com isso, construímos um cartaz expondo os resultados e levamos para a sala para que os estudantes pudessem ter acesso e consultar de forma presencial e clara os resultados apresentados por meio dos gráficos produzidos, como resultado final, pelo *Google Forms*.

Conversando sobre os resultados

Pesquisadora: Qual foi o gênero mais votados, pessoal?

Resposta coletiva: podcast ...

Pesquisadora: e depois, quais foram os outros mais votados?

Resposta coletiva: Memes, reportagem, HQ e Mangás, música.

Estudante XV: O que é HQ?

Resposta coletiva: História em quadrinhos!

Estudante: qual a diferença de mangá?... Tem diferença?

Estudante XL: tem...

Pesquisadora: Então, quero que o grupo que saiu com esse gênero faça a pesquisa para nós sabermos, combinado?

Estudante XC: Música, nossa, quem escolheu isso ...? Quando vamos começar a fazer o Escape Room?

Pesquisadora: Vamos pesquisar sobre o gênero primeiro, XC. Vocês observaram que os mais escolhidos foram: Narrativa de aventura, podcast, meme, reportagem, músicas, HQ e Mangás?

Agora, sabe aqueles grupos que vocês formaram?.....

Após a conversa sobre os resultados, alguns estudantes se direcionaram para os cartazes para observarem melhor como ficaram os resultados, como se retrata na Figura 11. Eles discutiram entre si sobre quem poderia ter escolhido cada gênero textual/discursivo e observaram os primeiros colocados em relação aos gêneros. Consideramos que essas atitudes demonstram o envolvimento dos estudantes com suas ações.

Figura 11: Registro do momento das conversar sobre os resultados



Fonte: arquivo da pesquisadora.

6ª ação: escolha dos grupos

O objetivo dessa ação foi escolher os grupos, democraticamente, dando maior oportunidade e respeitando a afinidade entre os participantes, desse modo permitimos que os participantes tivessem a liberdade para formar os grupos entre si. Como relata Gomes, (2000), ensinar é uma prática “que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade na intervenção”. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 81).

Assim sendo, durante a formação dos grupos não houve apontamento ou indicação de participantes por parte da pesquisadora. Nesse momento, eles mesmos, com autonomia, formaram os grupos durante a aula e, apenas passaram os nomes dos participantes para a professora. No total, somaram-se seis grupos que foram nomeados da seguinte maneira: grupo 1, 2, 3, 4, 5 e grupo 6, obedecendo à ordem de formação. Observamos que resultou em grupos com características de aprendizagem iguais entre os participantes, porém distintas nas formações gerais de cada grupo, resultando em grupo dos motivados, grupo dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, grupo dos atualizados e conectados com as tecnologias, assim por diante.

Essa foram as percepções que tivemos logo após a formação dos grupos, porém essa percepção foi se desfazendo à medida que os grupos realizavam as suas apresentações, demonstrando novos resultados em suas atuações, como boa interação,

superação da timidez, percepção crítica dos pontos a ser melhorado, domínio satisfatório do conteúdo estudado, além da capacidade para selecionar e produzir os textos ineridos nos trabalhos.

Segundo San cristán e Gomez (2000), a atuação na sala de aula dos estudantes e dos grupos que nela se manifestam, “tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestações em virtudes das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem”. (SACRISTÁN, GÓMEZ, 2000, p .81). Essas diferenças possibilitam novas produções de conhecimento, novas formas de compreensão e novos pontos de interação que resultam em aprendizagem.

7ª ação: sorteio dos temas a serem pesquisados

O objetivo dessa ação foi sortear os gêneros textuais escolhidos durante a votação pelos estudantes no *Google Forms*. Por meio de uma conversa com os estudantes, fomos identificando os motivos de terem escolhido as opções de gênero textual/discursivo que lhes interessava, dentre elas: já terem visto em algum lugar, gostarem de ler, fazer parte de sua rotina ou ser mais acessível. Segundo Bazerman (2005), com o passar do tempo, “reconhecemos muito rapidamente quando um texto pertence a um ou outro tipo familiar, geralmente porque reconhecemos algumas características textuais que nos sinalizam que tipo de mensagem pode ser aquela”. (BAZERMAN, 2005, p. 30). Para se comunicar no cotidiano são utilizados vários meios de comunicação que contam com os inúmeros exemplos de gênero textual/discursivo.

Assim, para realizar o sorteio, registramos os nomes de cada gênero textual/discursivo já escolhido pelos estudantes, por meio do *Google Forms*, em uma folha de papel, recortamos, dobramos e deixamos bem dispersos sobre a mesa. Registramos na lousa para ficar visível para os estudantes quais seriam os gêneros textuais que fariam parte do sorteio.

Para a realização do sorteio, escolhemos um participante de cada grupo que pegaram, simultaneamente, cada papel no momento ordenado pela pesquisadora. Essa ação foi necessária para garantir que o evento fosse equiprovável, isto é, com a mesma probabilidade de ocorrer. Alguns estudantes ficaram preocupados, pois queriam exatamente o gênero textual/discursivo que tinham escolhido no formulário, mas o sorteio não lhes garantia a escolha feita anterior.

Podemos citar, como exemplo, o estudante XR que não queria ser sorteado com outro gênero se não fosse o gênero Podcast e, por isso, simulou pegar um dos papéis para ver qual era o gênero textual/discursivo registrado. Por esse motivo, foi preciso que a pesquisadora se posicionasse próximo dos participantes e da mesa onde estavam os papéis do sorteio, coordenando o momento exato em que pegariam todos, ao mesmo tempo, os seus papéis, sem que nenhum se antecipasse. A seguir temos o registro do momento do diálogo.

***Pesquisadora:** Nós vamos sortear agora... cada grupo vai ter um gênero para pesquisar. Venha a frente um representante de cada grupo para fazer o sorteio... pose vir... XR, T., C., V., I. ... está faltando mais um.*

***Estudante XR.:** é do meu grupo, professora.*

***Pesquisadora:** Então pode vir você.*

***Estudante XR.;** que grupo o seu em XC!!!(R. ironizou o fato de os participantes do grupo do C. ser faltosos).*

***Pesquisadora:** vamos pessoal.... quando eu falar a palavra “peguem”, todos pegam ao mesmo tempo. Combinado?.... 1...2....3.... podem pegar!*

Para os estudantes, o momento foi de muita interação, alegria e ansiedade. Eles comentavam sobre as possibilidades das construções dos trabalhos. A Figura 12 flagra o momento do sorteio com a presença dos representantes de cada grupo

Figura 12: Sorteio dos temas



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após o sorteio, tivemos o seguinte resultado: 1º grupo, apresentaria o trabalho com o gênero podcast, 2º grupo, com o gênero música, 3º com o gênero HQ e mangás, 4º grupo, com o gênero memes, 5º grupo, com o gênero notícias e reportagem e, o último, o 6º grupo, com o gênero narrativa de aventuras.

Com o sorteio realizado por cada representante dos grupos, entramos em acordo sobre como e quem deveria apresentar primeiro. Seguimos a ordem numérica dos grupos com o apoio de todos os presentes na aula. Desse modo, tivemos o seguinte acordo, os grupos nº 1 e o nº 2 apresentariam primeiro os seus trabalhos, em seguida os grupos nº3 e nº4, e, os grupos nº5 e nº6, finalizaram as apresentações.

8ª ação: investigação sobre os gêneros

O objetivo desse momento foi conversar sobre os temas e observar o andamento das produções, além de identificar possíveis dificuldades e confirmar se as atividades estavam sendo produzidas de maneira correta, pois os estudantes não traziam novos questionamentos acerca das investigações. Segue o registro de uma conversa com participantes de dois grupos sobre o gênero textual/discursivo Narrativa de aventura e o gênero textual/discursivo Memes:

Pesquisadora: E aí pessoal, estão pesquisando? O que vocês já encontraram?

Estudante XT.: Muita coisa professora, eu sei, só não sei falar...kkkk... é muito legal!

Pesquisadora: pessoal o que vocês pensaram quando marcaram o gênero no formulário?

Estudante, XI.: Marquei porque eu queria fazer o que escolhi.

Pesquisadora: E você, I., por que escolheu o seu gênero no formulário?

Estudante: Escolhi mangá, porque as histórias são diferentes.

Pesquisadora: E você, L., qual gênero escolheu e por quê?

Escolhi Memes porque é engraçado e divertido.

Pesquisadora: é você, P., qual escolheu?

Estudante: Escolhi música, porque gosto.

Pesquisadora: E aí, R. já pesquisou sobre seu gênero?

Estudante XR: NÃO professora, não gostei do gênero que saiu para nosso grupo....

Pesquisadora: Não, então vamos ver o que podemos fazer. Ok!

Constatamos que a estudante XT é dedicada e comprometida, no entanto tem dificuldades em dialogar ou se expressar corretamente sobre as atividades, e ainda é tímida e insegura. Para facilitar o diálogo fizemos vários apontamentos e comentários durante as aulas, incentivando o desenvolvimento de sua oralidade.

Após conversar com estudante XR e identificar o seu problema, resolvemos ter, novamente, outra conversa com todos os estudantes, informamos para eles que quem não gostou do tema em que foi sorteado, poderia fazer a troca, até mesmo poderiam trocar de grupo. No entanto, após serem orientados, os estudantes entenderam que era melhor permanecerem no mesmo grupo e não trocaram os gêneros textuais, mesmo não sendo o de sua preferência, pois a maioria já tinha dado início aos estudos, buscando vídeos informativos e fazendo leituras de textos sobre o tema.

Diante desse acontecimento, o estudante XR concordou em continuar com seu gênero textual/discursivo sorteado, pois não pretendia trocar de parceiros, pois se conheciam há muito tempo. Essa decisão também foi compartilhada por todos os outros grupos. Nessa condição, segundo Péres Gómez (2005, p. 155), “a qualidade da aprendizagem depende definitivamente dos contextos de aprendizagem, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que têm das demandas provenientes do contexto e das situações concretas às quais tem de responder”. Para o estudante XR, era melhor permanecer com os colegas do que realizar a troca do gênero textual/discursivo.

9ª ação: construção e apresentação dos mapas mentais

Nesse momento, tivemos por objetivo chamar a atenção dos estudantes para as ferramentas tecnológicas. Para isso, enviamos no grupo um primeiro *link*⁷ de um *Escape Room* educativo para que pudessem jogar e se familiarizar com a atividade. No entanto, nem todos conseguiram acessar e realizar, o que ficou perceptível no diálogo.

Estudante XV: Professora o link tá bugando meu celular.

Estudante XA: Pra mim o site pede para mim logar. em uma conta a cada click que dou na tela.

Estudante XL: o meu não quer abrir, fica bugando, toda hora que eu tento entrar, a página reinicia e vai para o começo, toda hora.

Pesquisadora: o que é bugado?

Resposta coletiva: Bugado e quando volta para a letra inicial... É meio que travado, quando trava Fica travando....

Nesse momento, fizemos uso da oportunidade para dialogar com eles sobre algumas palavras (bugado, login, click) que estavam pronunciando e que só eram utilizadas no campo das tecnologias. Além disso, observamos que a turma necessitava de referências para desenvolver as suas atividades, com isso, para exemplificar, criamos e postamos no

⁷ encurtador.com.br/hrHN2

grupo do *WhatsApp*⁸ um cartaz feito no aplicativo *Canva*.⁹ Também enviamos vídeos e áudios contendo informações sobre as atividades da pesquisa e as regras do grupo. Logo em seguida, após essas ações, percebemos maior envolvimento, motivação e criatividade entre os estudantes.

Posteriormente, modificando as formas de realização das atividades e para promover a aprendizagem, propusemos o envolvimento com as ferramentas digitais, pedimos que pesquisassem, assistissem e postassem no grupo vídeos tutoriais com os temas: 1-como utilizar o Word, pois servirias para as produções dos trabalhos; 2-aplicativos para fazerem cartazes, com os nomes dos participantes dos grupos.

Essas tarefas foram bem-sucedidas, pois um representante de cada grupo construiu os cartazes *online* sem nenhuma dificuldade. Nos cartazes, inseriram os nomes dos gêneros textuais do qual pesquisavam e dos colegas participantes dos grupos. Cada grupo escolheu um participante para fazer o cartaz e postar no grupo do *WhatsApp*. A ferramenta mais utilizada pelos estudantes para as produções dos cartazes *online* foi o aplicativo *Canva*, mas vários outros foram utilizados pelos estudantes como *Caput*, *Vlog Star* (editor de vídeo), *Power Point* e *Word*.

Durante as produções, apenas o estudante XC membro do grupo que foi sorteado com o gênero textual/discursivo música, optou por fazer o cartaz utilizando o *Word*. A realização dessas atividades já produzia significativa mudanças na forma dos estudantes se comunicarem e produzirem seus trabalhos. Nesse contexto, “é necessário considerar seriamente o papel das ferramentas e plataformas pelas que trafegam a informação, porque constituem, sem dúvida o fator central da mudança” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28). Portanto, com elas são estabelecidos novos formatos de se desenvolver as tarefas. Para registro das atividades, demonstramos a Figura 13.

⁸ Aplicativo de troca de mensagens.

⁹ Ferramenta visual/editor gráfico gratuito que permite criar artes de forma fácil.

Figura 13: Registro dos cartazes online criados pelos alunos



Fonte: acervo da autora.

Essa ação foi significativa, pois possibilitou aos estudantes a memorização dos nomes dos participantes do grupo, além de maior aprendizagem e utilização de uma ferramenta tecnológica (*Canva*), que não conheciam. Desse modo, a cada atividade realizada pelos estudantes, proporcionávamos oportunidades para adquirirem mais conhecimento e uso das ferramentas tecnológicas provocando mudança no jeito de aprender e inserindo os estudantes em um ambiente educacional atualizado. Com isso, ressaltamos que a “posição do indivíduo no que diz respeito a informação define seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la”. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 17). Assim, acreditamos que esse potencial será maior ou menor dependendo do envolvimento do estudante.

Durante as produções dessas atividades, os estudantes relataram que foi fácil utilizar os aplicativos e que poderiam fazer mais atividades, inserindo vídeo, imagens e vários textos. Observamos que a cada atividade produzida, com o auxílio desses ferramentais digitais, os estudantes se achavam mais capazes e atentos, além cessarem as declarações de que não sabiam, ou que não davam conta, não mais demonstrando

incerteza e insegurança para usarem os aplicativos. Contudo, já interrogavam de outra forma, isto é, quando deveriam fazer as próximas atividades.

Nesse contexto inovador/tecnológico atual, para muitos estudantes, a aprendizagem se torna mais significativa e traz oportunidade de reconstrução do conhecimento.

Segundo, Péres Gómez (2015),

A relevância socializadora dos modelos e contextos de práticas nos quais o indivíduo se socializa durante toda a sua vida deve se igualar à qualidade dos contextos de aprendizagem escolar em que esses indivíduos submergem em práticas educativas relevantes, poderosas e criativas. Apenas contextos novos de práticas inovadoras e relevantes para o sujeito podem oferecer a oportunidade de mudança e reconstrução dos sujeitos. Por isso, é tão decisiva a forma como organizamos e constituímos os cenários e ambientes de aprendizagem na escola ou em outros espaços educativos. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 157).

Em seguida, em nova conversa com os estudantes abordamos os assuntos que dariam início ao momento de apresentação das atividades que eles estavam construindo sobre os gêneros textuais/ discursivos. O que fica evidente do diálogo.

Pesquisadora: pessoal, já podem discutir com os colegas e participantes de seu grupo sobre como vão apresentar os trabalhos com os gêneros textuais, como vão fazer as atividades e apresentações.

Estudante XC.: pode ser no Power point, professora?

Pesquisadora: Claro, pode ser, XC.....

Estudante XV.: O que é isso? Eu nem mexer....

Estudante XC.: professora, não vou apresentar aí na frente não, não dou conta. Tenho vergonha.

Estudante XM: Professora, pode gravar um vídeo? Acho que fica melhor a gente gravar um vídeo, pode ser com o celular?.... Porque o nosso é Podcast.

10ª ação: Produção de questões/atividades pelos estudantes

Ao iniciar essa ação, tivemos como objetivo estabelecer o processo de construção das atividades da pesquisa. Nessa ocasião, os desafios foram se intensificando, os grupos apresentaram grande dificuldades com relação ao entrosamento e cooperação entre os participantes, mesmo sendo formados democraticamente a partir de suas próprias escolhas.

Outro desafio pertinente, diz respeito à apropriação das informações sobre as apresentações. Os estudantes demonstravam preocupações, questionavam

constantemente sobre como e o quê deveriam fazer, demonstrando dúvidas, mesmo sendo esclarecidas várias vezes. Isso acontecia sempre que recebiam novas orientações e informações sobre a construção das atividades, ou ainda, referente as primeiras informações sobre os gêneros textuais/discursivos. Os estudantes não assimilavam as explicações com segurança, com isso procuramos evidenciar as informações com mais diálogo, durante as aulas, postagem de mensagem informativas no grupo do *WhatsApp* e também acrescentando atividades complementares. Dessa maneira, visávamos à compreensão dos estudantes em relação aos novos passos a serem realizados.

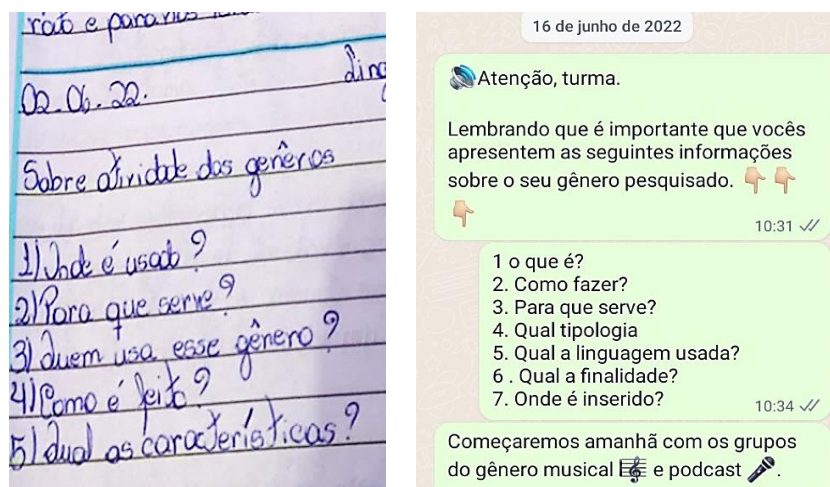
Novos problemas surgiram quando percebemos que os estudantes apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem referente aos conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa, inclusive, os conteúdos específicos dos gêneros textuais/discursivos. Assim sendo, pensamos em reforçar as instruções elaboramos um roteiro sugestivos com perguntas orientando sobre quais poderiam ser as informações necessárias para fazer parte dos trabalhos a respeito dos gêneros textuais.

Com isso, possibilitamos que os estudantes desenvolvessem a pesquisa sobre o gênero textual/discursivo escolhido de forma adequada e esclarecedora contendo as informações mais indicadas, registradas nos roteiros. Inicialmente, para expor as perguntas sobre os gêneros textuais, escrevemos na lousa as questões: onde é usado? Para que serve? Qual a tipologia (Narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo, expositivo); qual linguagem predomina? (verbal, não verbal, informa ou formal); qual a finalidade? Onde é mais usado?

Assim, após o registro na lousa, pedimos para os estudantes escreverem em seus cadernos, Figura14, e consultarem sempre que estivessem pesquisando e elaborando os textos que fariam parte dos trabalhos. Posto isso, enquanto registrávamos, fomos dialogando com os estudantes, explicando e esclarecendo possíveis dúvidas que surgiam sobre os gêneros textuais e a construção dos trabalhos. Posteriormente, estas questões foram inseridas no grupo do *WhatsApp* onde os estudantes, também, poderiam se manter conectados coma as informações e exporem suas dúvidas, que seriam respondidas pela pesquisadora e/ou pela orientadora.

Para socialização dos participantes, o grupo do *WhatsApp* foi configurado de maneira em que todos os participantes poderiam enviar suas mensagens/questões.

Figura 14: Registro do roteiro no caderno e no grupo de WhatsApp



Fonte: registro da pesquisadora.

Dando sequência aos estudos, ainda determinamos que os estudantes pesquisassem e assistissem, no *Google*, a vários vídeos sobre o tema gênero textual/discursivo, do qual cada grupo foi sorteado, para que melhor conhecesse sobre os assuntos que fariam parte dos seus trabalhos.

11ª ação: Apresentações dos trabalhos sobre os gêneros textuais

Nesse momento, o objetivo foi exemplificar e demonstrar uma atividade semelhante às atividades que eles apresentariam, fazendo com que eles entendessem como poderiam realizar as apresentações das suas atividades. Nesse contexto, compreende-se que “o problema principal que se coloca para o enfoque de treinamento de habilidades na escola é a necessidade de vincular a formação de capacidades ao conteúdo e ao contexto cultural em que essas habilidades e tarefas adquirem significado” (PÉRES; GÓMEZ, 2015, p. 68). Sabemos que no cotidiano o estudante se desenvolve no contexto cultural realizando tarefas significativas em função de um propósito que o determina como indivíduo membro de uma sociedade.

Durante o processo de construção dos trabalhos, observamos que os grupos tinham dificuldades para iniciar as exposições e apresentações dos seus trabalhos, pois se apresentavam inseguros e indecisos no que diz respeito aos procedimentos que seriam usados para as apresentações, mesmo com as explicações registradas na lousa e as instruções verbais realizadas anteriormente. Para melhor orientá-los, produzimos uma

apresentação usando *Slide* no *Power Point* contendo um gênero textual/discursivo diferente dos escolhidos por eles, o gênero Narrativa de enigmas.

Nessa atividade, abordamos todas as questões indicadas para elaboração dos trabalhos que eles deveriam produzir. Desse modo, realizamos a apresentação demonstrando e exemplificando como poderiam construir e apresentar os resultados de suas pesquisas. A partir disso, durante a apresentação, percebemos maior compreensão, mais assimilação e esclarecimento por parte dos estudantes, além de maior disposição dos estudantes para as execuções dos trabalhos. O que fica claro no diálogo:

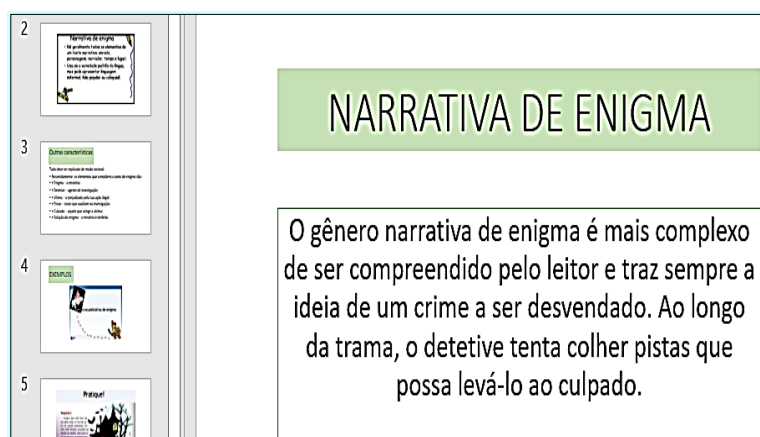
Estudante XY: já sei como fazer professora, vou fazer e te mandar por e-mail para a senhora ver se está tudo certo.

Estudante XV: Eu vou fazer hoje e te mandar....

Resposta coletiva: Ahh, é fácil...

Com isso, os estudantes entenderam melhor como poderiam estar realizando as apresentações, pois participaram de um momento semelhante. A Figura 15 informa o primeiro slide da apresentação.

Figura 15: Foto do slide da apresentação



Fonte: registro da pesquisadora.

12ª ação: apresentações dos estudantes

Nesse momento, tivemos como objetivo obter e analisar os resultados adquiridos pelos estudantes durante seus estudos, as apresentações e produções dos resultados das pesquisas. Jacobini (2004) nos diz que em uma apresentação oral tem-se como intenção a valorização perante os demais estudantes do esforço despendido pelo grupo e a vinculação com os conteúdos curriculares do material obtido. Nesse sentido, acreditamos

que essa opção será importante para a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes mesmo que seja de uma maneira inicial.

Em princípio, combinamos que os primeiros grupos apresentariam os trabalhos no dia 17/06/2022, porém chegando à data marcada, os trabalhos não estavam prontos para apresentação, pois os membros dos grupos não estavam conseguindo se entrosar e dividir as tarefas a serem apresentadas. O grupo da música não conseguiu finalizar o trabalho e o grupo do podcast não gravou seu vídeo que concluía o trabalho, exemplificando o gênero textual/discursivo do seu grupo.

Um dos motivos notificados foi a distância entre os participantes, pois eles tinham dificuldade em se reunirem em casa fora do horário de aula. Sendo assim, propusemos que eles fizessem a gravação durante o horário de aula, período em que eles se encontravam sem nenhuma dificuldade, assim entramos em acordo.

Para que eles gravassem seus vídeos, escolhemos um local reservado, pois os estudantes apresentavam timidez e indecisão para iniciar as gravações, no entanto conseguiram com êxito efetuar o trabalho de forma satisfatória, logo após a segunda tentativa. Com isso, observamos que os ânimos foram se modificando e após a primeira gravação percebemos o sentimento de capacidade e interesse fazendo parte da realidade dos estudantes. Assim, para darmos sequência às atividades, remarcamos novas datas para os grupos efetuarem suas apresentações.

3.2 Apresentação dos trabalhos

Apresentação do grupo nº 1- Gênero podcast

Figura 16: Grupo que apresentou o trabalho do gênero textual/discursivo Podcast



Fonte: registro da pesquisadora.

A apresentação do grupo iniciou-se com um vídeo projetado no *Datashow* e construído no aplicativo *Vlogstar*, uma ferramenta de edição de vídeo. Os estudantes tiveram dificuldade em se posicionarem no espaço reservado para a apresentação, pois apresentavam muita timidez, mas aos poucos foram adquirindo segurança e conseguiram fazer a leitura dos textos e explicar as imagens que faziam parte do vídeo. Apresentaram também o vídeo que tinham gravado explicando o que é o gênero textual/discursivo podcast.

Após a apresentação, algumas críticas foram levantadas pela turma e pelos próprios componentes do grupo, uma delas foi que o vídeo estava muito curto e que poderia ter mais informações. Após essas constatações os participantes do grupo pediram para refazer o vídeo complementando as informações e em seguida enviar para a professora/pesquisadora ou postarem no grupo do *WhatsApp*. Nesse instante, percebemos que a estudante XM que anteriormente se apresentava muito tímida e insegura já conseguiu se destacar apresentando sua parte de forma desinibida e confiante.

A apresentação desse trabalho revelou uma novidade, a de que todos os estudantes presentes não tinham conhecimento sobre o gênero textual/discursivo Podcast. Isso resultou em grande interesse por parte dos estudantes em gravar mais vídeos.

Apresentação do grupo nº2 - Gênero: Música

Figura 17: Grupo que apresentou o trabalho do gênero textual/discursivo Música



Fonte: registro da pesquisadora.

Para essa apresentação, a construção dos *slides* foi feita pelo estudante XC, compilando as informações enviadas para ele pelos demais componentes do grupo. O programa utilizado foi *PowerPoint*. Posteriormente o estudante enviou a apresentação em PDF por e-mail para que a pesquisadora corrigisse eventuais desvios ortográficos. O estudante justificou-se que, com a revisão pela professora, ele se sentiria mais seguro para apresentar. O estudante ainda nos relatou que não teve dificuldades para utilizar as ferramentas (PDF, word, Powerpoint). Nesse grupo, os participantes demonstraram que a adversidade maior estava em pesquisar e montar o texto do trabalho e não em usar as ferramentas tecnológicas. Compreendemos que, em um trabalho como esse, os estudantes têm a chance de vivenciar saberes e conhecimentos por meio de realizações concretas que articulam teoria e prática.

Durante a apresentação, os estudantes colaboram entre si, dividindo as leituras de forma colaborativa. Porém, ao iniciar a apresentação percebemos as mesmas dificuldades apresentadas no grupo anterior, isto é, timidez e insegurança. Mas, ao longo de toda a apresentação, esses obstáculos foram se desfazendo.

Apresentação do grupo nº 3 – Gênero textual/discursivo: HQ E Mangás

Figura 18: Grupo que apresentou o trabalho dos gêneros textuais HQ/Mangás



Fonte: registro da pesquisadora.

Da mesma forma, o grupo apresentou de forma colaborativa, dividindo as tarefas como leitura e explicação dos pontos principais do trabalho que foi produzido em forma de vídeo na ferramenta *Canva*.

Nesse grupo, somente a estudante XA não conseguiu realizar sua parte, pois apresentou grande timidez que a impossibilitou de fazer a leitura. Outro ponto em destaque foi que apenas dois dos estudantes do grupo tinham conhecimento prévio sobre o gênero textual/discursivo Mangás. Eles destacaram as diferenças entre HQ e mangás, trazendo maior interesse sobre o tema para os demais estudantes, que ficaram entusiasmados para fazerem a leitura dos mangás disponíveis na biblioteca da escola e ainda, buscaram encontrar em formato *online*.

Apresentação do grupo nº 4 – Gênero textual/discursivo: Memes

Figura 19: Grupo que apresentou o trabalho do gênero textual Memes



Fonte: registro da pesquisadora.

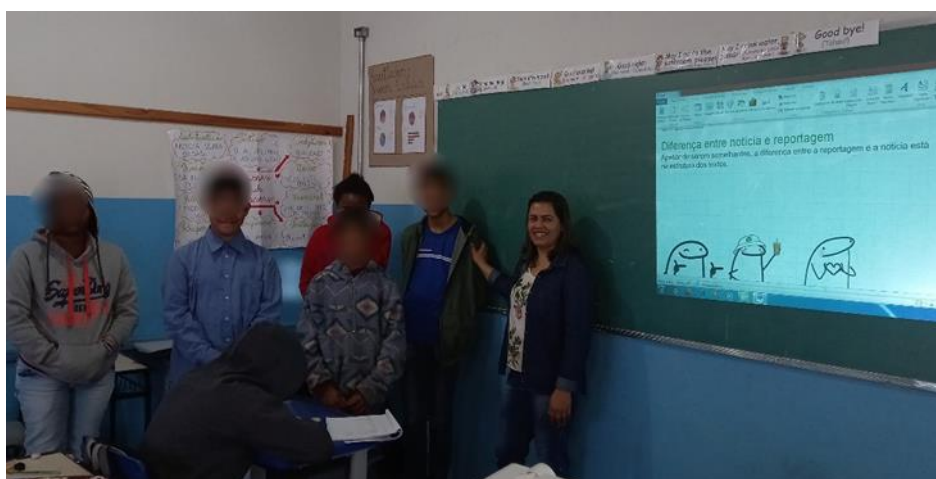
Esse grupo surpreendeu em sua apresentação, após notificarmos para eles que a realização da apresentação resultaria em nota para aprovação no bimestre. Ademais, notificamos que eles poderiam optar por apresentarem usando as ferramentas tecnológicas ou serem avaliados pelos meios tradicionais (teste impresso). Após essa última notificação, os participantes decidiram, imediatamente, e se organizaram para realizar a pesquisa e apresentarem seus resultados.

Para surpresa, obteve-se o melhor desempenho dos participantes, pois apresentaram um trabalho bem feito, coerente com o tema e os participantes não apresentaram timidez. Criaram um o trabalho bem elaborado ligando as informações com as imagens inseridas de forma coerente e objetiva. O trabalho foi produzido por meio do aplicativo *Canva* com a seção de apresentação e cartazes que a ferramenta disponibiliza para os usuários.

A apresentação resultou em momentos divertidos e descontraído o que é provocado pelo tema apresentado. A apresentação dos estudantes resultou em maiores interações, como o sentimento de descontração e a motivação que os levou a criarem novos memes com temas vivenciados no momento.

Apresentação do grupo nº 5 - Gênero textual/discursivo: Notícia e reportagem

Figura 20: Grupo que apresentou o trabalho dos gêneros textuais Notícia/reportagem



Fonte: registro da pesquisadora.

Esse grupo foi composto por 5 estudantes, com as seguintes particularidades: apresenta laudo nomeado de Autismo Ligeiro; não realizou e/ou frequentou as atividades escolares durante a Pandemia por falta de acesso à internet e falta de transporte para buscar o PET-Plano de Estudo Tutorado; também, durante o ano letivo e anos anteriores à Pandemia o estudante não frequentava as aulas regularmente por falta de transporte; toma medicamento, mas os responsáveis não se pronuncia sobre seus problemas e não apresentaram laudo para a escola; não foi alfabetizado no período adequado, (os responsáveis são safristas); são faltosos e apresenta dificuldades, pois a família muda

constantemente. No entanto, gostam muito de utilizar as ferramentas tecnológicas digitais de informação.

Os estudantes construíram a apresentação no *word*, porém o texto não apresentou informações suficientes, com isso foi necessário auxiliá-los com explicações complementares, logo após a apresentação, dando maiores esclarecimentos sobre os gêneros textuais/discursivos que o trabalho abrangia. Logo depois, para exemplificação e conclusão da apresentação do trabalho, os participantes apresentaram vídeo simulando um jornal com um apresentador e um repórter trazendo uma notícia. Nesse instante, destacaram-se, pois eles explicaram de forma satisfatória o tema notícia/reportagem. Destacamos que eles foram os protagonistas no vídeo.

É importante destacar que a produção e gravação do vídeo produziu melhores resultados no desenvolvimento de suas aprendizagens. Os estudantes falaram bem sobre o tema e não apresentaram nenhuma dificuldade ao representarem seus papéis durante a gravação do vídeo. Notificamos que esses estudantes são auxiliados pela professora de apoio, dentro da sala em horário de aula e pela bibliotecária aplicando aulas de alfabetização.

Apresentação do grupo nº 6 - Gênero textual/discursivo: Narrativa de aventura

Figura 21: Grupo que apresentou o trabalho do gênero textual/discursivo Narrativas de Aventura



Fonte: registro da pesquisadora.

A apresentação desse trabalho também foi realizada por meio do aplicativo *Canva* e do aplicativo *CapCut*¹⁰, um editor de vídeos. Os estudantes criaram o vídeo com os *templates* do aplicativo *Canva* e como os outros fizeram a exposição e leitura dos textos inseridos na apresentação para toda a sala. O texto do trabalho foi completo e informativo apresentando imagens coerentes com o tema. No entanto, nesse dia, faltaram alguns participantes do grupo e os que apresentaram não conseguiram argumentar de forma clara para os colegas que estavam presentes.

Observamos, novamente, muita timidez e insegurança, porém nos surpreendemos com suas habilidades ao utilizarem e produzirem os trabalhos utilizando as ferramentas tecnológicas digitais que tinham aprendido a usarem naquela ocasião.

3.3 Considerações

Podemos inferir que as atividades desenvolvidas possibilitaram identificar a desenvoltura dos estudantes e ainda propiciamos aos estudantes maior conhecimento e aproximação dos conceitos sobre os gêneros textuais/discursivos.

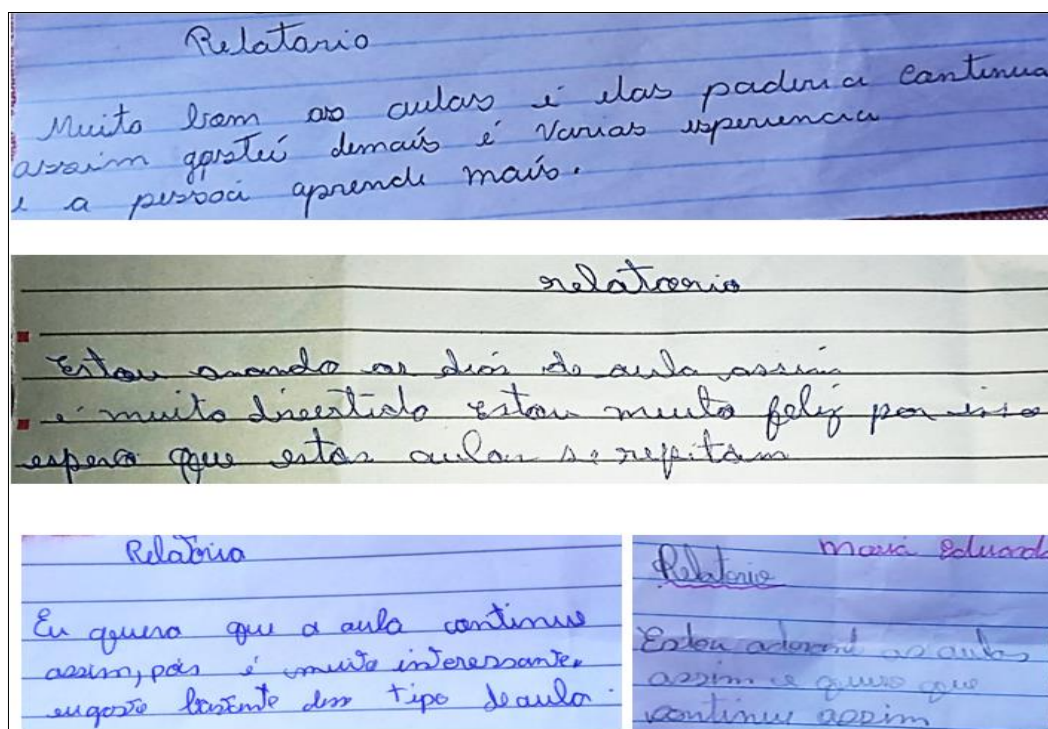
Os gêneros textuais/discursivos vão além de seu formato textual, fazem parte do modo como os seres humanos formalizam as suas ideias, suas falas sobre qualquer assunto, suas atividades sociais. Eles se modificam e se materializam conforme a necessidade de interpretar os contextos sociais de circulação, produção e comunicação, apropriando-se das formas e condições exigidas e resultando, por exemplo, em mensagens, posts em redes sociais, também em entrevistas de emprego, artigos científicos e tantos outros exemplos. Assim, a “presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37). As autoras ressaltam que as tecnologias digitais estão introduzindo um novo modo de comunicação com a criação e uso de imagens, de som, animação e a combinação dessas modalidades.

Assim, após a última apresentação, informamos para os estudantes que na próxima aula poderiam fazer um relatório expondo sobre o que acharam desse tipo de aula e de

¹⁰ Aplicativo grátis para editar vídeo no celular da Byte Dance, empresa dona do TikTok. A plataforma conta com diversos recursos que permitem fazer filmes cheios de efeitos de transição, filtros, textos, faixas de áudio e outros elementos para usuários que desejam um resultado criativo. <https://filememo.info/sobre/10324/o-que-significa-capcut>

atividade, no entanto, para nossa surpresa, muitos deles não aguardaram a próxima aula e, rapidamente, escreveram bilhetes registrando suas opiniões em pequenos recortes de papéis expostos na Figura 22 e na Figura 23. Esse ato foi suficiente para compreendermos como as atividades estavam sendo processadas pelos estudantes que faziam parte da pesquisa.

Figura 22: Coletânea de registros dos relatos dos estudantes em forma de bilhete



Fonte: acervo da autora.

Figura 23: Cartaz e mensagem dos estudantes postados no grupo WhatsApp



Fonte: acervo da autora.

Com isso, confirmamos que as atividades estavam sendo eficientes no seu papel motivacional e que produzimos nos estudantes a satisfação por meio de uma abordagem presente em contexto inovador. Além disso, os estudantes indagavam constantemente, demonstrando muito interesse sobre qual e como seriam as próximas atividades.

Desse modo, destacamos o que já foi confirmado por Pérez Gómez (2015), que as novas gerações “têm ao seu alcance a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações, por meio das redes sociais” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 27). Por conseguinte, devemos compreender que os textos se convertem, em parte, em produtos comunicadores de experiências, usando, palavras, imagens, movimentos, hipertextos, além de outros meios de criação e produção. Assim, diante de tantos recursos o que necessita é trabalhar a organização dessas partes.

Sempre ao final de cada apresentação complementávamos as informações sobre os gêneros textuais, por meio de conversas com o intento de que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos necessários sobre cada tema (gênero textual/discursivo) que seu grupo construiu. Com isso, proporcionando uma revisão dos conteúdos.

Após os trabalhos serem apresentados, eram postados no grupo do WhatsApp os resumos com fotos e vídeos dos grupos e dos trabalhos, juntamente com os participantes, o que permitia atualização para os estudantes que tinham faltado e revisão para os presentes na aula. Eles aprovavam e demonstravam entusiasmo ao verem os resultados.

Anunciávamos também as próximas apresentações. As exposições dessas informações permitiam que todos retomassem o momento das apresentações e comentassem entre si sobre os momentos mais interessantes desenvolvendo novas ideias, sobre como poderiam apresentar os próximos trabalhos.

A partir da 11ª ação, percebemos aumento das responsabilidades, do entusiasmo, do comprometimento e da valorização dos trabalhos tanto dos participantes que já tinham apresentado como dos que apresentariam posteriormente.

Observamos ainda grande motivação dos estudantes ao reverem seus trabalhos nos registros das fotos e vídeos. Alguns estudantes identificavam desvios e/ou erros em relação às gravações (imagens e falas) dos conteúdos e eles mesmos propunham fazer as correções, tais como regravar novos vídeos.

Ao longo das apresentações, observamos que os estudantes ouvintes eram parceiros durante as apresentações dos colegas, pois agiam com maior atenção e quietude, diferente de quando as aulas eram no formato tradicional, ou seja, quando o professor atuava como principal divulgador dos conteúdos curriculares.

No início, identificamos dificuldades como a falta de argumento ou de pronúncia de acordo com o padrão formal da língua portuguesa, não conseguiam usar as palavras de forma correta. Para melhorar essa situação usamos muito a oralidade, dialogando e fazendo comentários e lembretes para que os estudantes pudessem articular suas ideias e conseguissem se expressar melhor, apresentado suas respostas.

Ao final das apresentações, identificamos mudanças de comportamento e de postura dos estudantes, como mais atenção no momento da fala da pesquisadora; menos timidez; desinibição e mais argumentação. Muitos que não queriam aparecer em fotos e vídeos já conseguiam postar com autonomia suas fotos no perfil do grupo do WhatsApp.

Informamos que nem todos os grupos conseguiram realizar as produções nas datas marcadas, porém todos conseguiram produzir dentro dos seus limites e apresentaram em outros dias. Os problemas mais evidentes foram a falta de acesso às ferramentas tecnológicas, pois apenas 3 estudantes têm computadores em casa e conhecem sobre ferramentas digitais. A maioria produzia as atividades por meio de seus aparelhos celulares.

Nesse contexto tecnológico, a escola está passando por reformas e ainda não temos laboratório de informática estruturado para funcionamento. Porém já está sendo projetado e planejado em um espaço amplo e com boa iluminação.

Percebemos o aumento do conhecimento absorvido pelos estudantes em relação aos gêneros textuais/discursivos, fazendo diferenciação da turma em relação aos estudantes das outras turmas do oitavo ano, pois os estudantes participantes da pesquisa conhecem e compreendem melhor os gêneros textuais/discursivos: podcast, memes, Narrativas de aventuras, música, notícia/reportagem, HQ/mangás. Uma vez que estão envolvidos com o conteúdo abordado.

3.4 Após as apresentações

12ª ação: pós apresentação: os mapas mentais

Nessa ação pretendíamos contribuir para a assimilação dos conhecimentos já apresentados para os estudantes. Para isso propusemos a construção dos mapas mentais. Segundo Camargo e Daros (2018, p. 81) “os mapas mentais procuram representar com o máximo de detalhes possível, a relação conceitual existente entre informações que normalmente estão fragmentadas, difusas e pulverizadas em textos curtos ou longo”. Os autores destacam que se trata de uma ferramenta para ilustrar ideias e conceitos, dar-lhes formas e contexto, traçar as relações de causa efeito, simetria e/ou similaridade que existem entre elas e torná-las mais palpáveis e mensuráveis, sobre as quais se possa planejar ações para alcançar objetivos específicos.

Nesse sentido, o objetivo nessa ação foi manter os estudantes conectados e facilitar a assimilação dos conhecimentos e das novas informações, pois percebemos essa dificuldade nos estudantes. Nesse sentido, propusemos que eles criassem mapas mentais abordando as características específicas de cada gênero textual/discursivo, contidas nos trabalhos que eles produziram.

Desse modo, com o auxílio das ferramentas que eles já tinham utilizado antes, *Canva*, *Vlog star*, *Caput* e *word* eles criaram e postaram no grupo do *WhatsApp* os mapas mentais, Figuras 24 a 27, para visualização e leitura participantes.

Figura 24: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo – narrativas de aventura

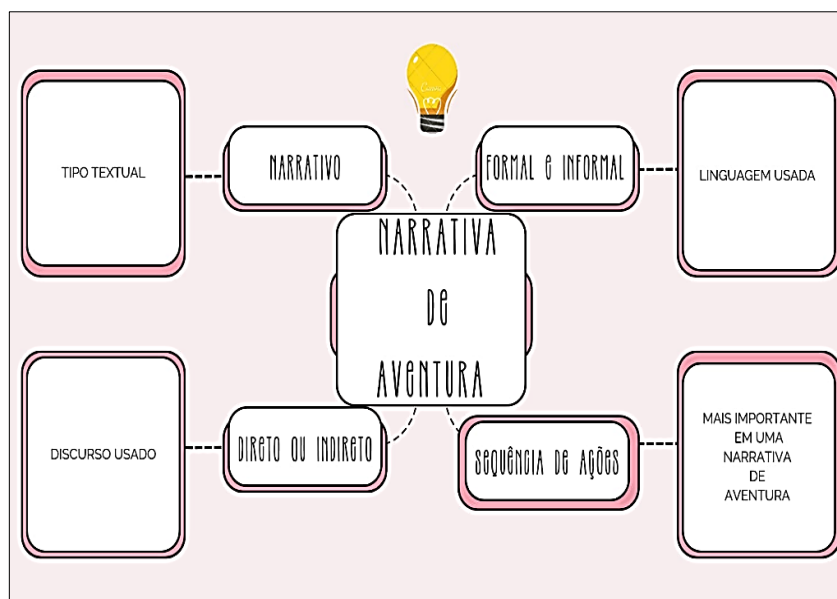


Figura 25: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo - Notícia/Reportagem

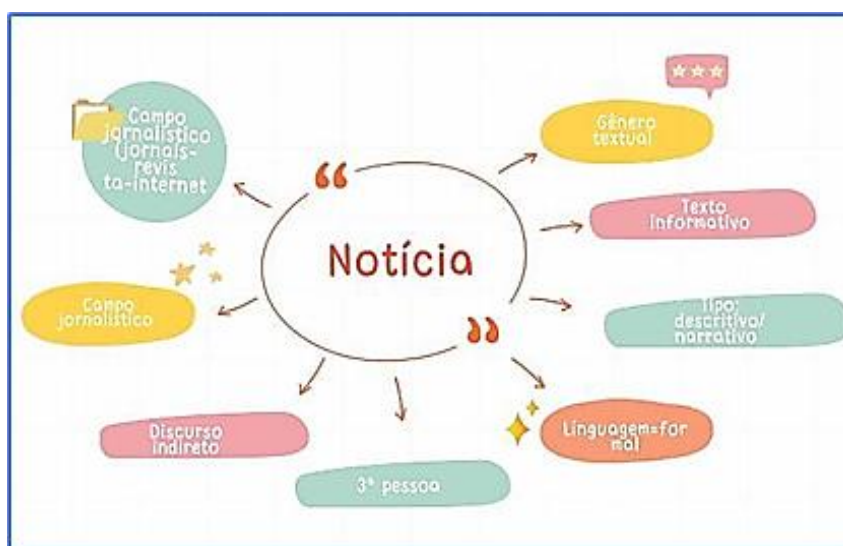
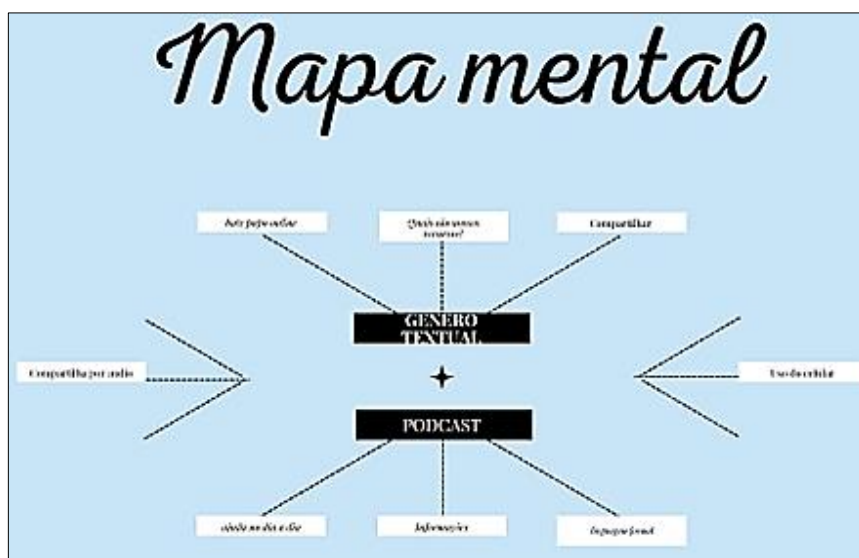


Figura 26: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo - Narrativas de aventura



Figura 27: Mapa mental do grupo: gênero textual/discursivo- Podcast



Fonte: acervo da autora.

Com essa ação foi possível aos estudantes memorizarem as características dos gêneros textuais, possibilitando uma forma de sintetizar essas características, ordenando, organizando e associando as ideias. É importante destacar que os estudantes buscaram de forma autônoma orientações de como construírem os mapas mentais.

3.5 Preparação para Produção do Scape Room

13ª ação: construção do formulário

Em complemento às atividades de assimilação, ainda propusemos que os estudantes elaborassem perguntas relativas ao gênero textual/discursivo pesquisados por cada grupo. Essas perguntas foram inseridas no *Google Forms* por eles, formando um questionário para ser respondido por toda a turma.

No processo de criação do formulário escolhemos dois representantes de cada grupo para construirmos o questionário, visto que a escola só oferecia, no momento, dois computadores. Durante a construção do formulário, percebemos que os estudantes apreciaram a realização da atividade, pois estavam escrevendo as perguntas que os colegas responderiam. Outro ponto que podemos destacar é que ao escreverem e inserirem as perguntas no formulário observamos que os próprios colegas faziam as correções ortográficas das palavras digitadas, ensinavam uns aos outros como e quando deveriam abrir novas seções no formulário, produzindo assim um momento de revisão e maior aprendizagem entre os estudantes numa perspectiva colaborativa.

Para darmos início à construção do questionário, acessamos o *Gmail*¹¹ construído para a uso da turma e, durante a atividade, perguntamos para os estudantes se alguém já sabia navegar pela tela inicial e onde estava o *app* do *Google Forms*. O estudante XC disse que já sabia e mostrou onde se localizava. Na sequência, informamos que eles mesmos poderiam dar início acessando o *Google Forms*, criando um novo formulário e inserindo as primeiras perguntas. O que é evidenciado no diálogo a seguir.

Pesquisadora: *podem começar a inserir as perguntas, e criar as opções de escolhas. Vamos fazer de múltiplas escolhas, você deve criar três alternativa erradas e uma correta. Não vou falar as alternativas....*

Estudante XC: *Nossa, que massa, a sala vai fazer e responder?*

Pesquisadora: *sim, todos vão responder, depois que enviarmos no grupo do WhatsApp.*

Estudante XC: *E se eu errar as questões que os outros fizeram..... kkkkkk, viixii. (Olhares entusiasmados dos outros colegas)*

No momento de inserir as perguntas no *Google forms*:

Estudante XX: *nossa, não sei usar muito o teclado.*

¹¹ "pesquisaescaperoom@gmail.com" <pesquisaescaperoom@gmail.com>

Estudante XC: professora, preciso de ajuda não sei colocar os acentos usando o teclado.

Estudante XC: eu sei é assim...

O estudante XC auxiliou os colegas a escreverem as perguntas usando o teclado, corrigindo os erros ortográficos e mostrando onde se localizava as teclas desconhecidas para os colegas.

Ressaltamos que durante a construção do formulário percebemos que alguns estudantes ainda não conheciam/dominavam o *Google Forms*, por isso necessitavam de auxílio para iniciar e concluir a atividade. Esse trabalho foi feito pela pesquisadora e pelos próprios colegas que já dominavam o uso da ferramenta. Essa ação, como as outras, produziu muito interesse e entusiasmo deixando-os ansiosos para finalizar e posteriormente responderem às questões criadas por eles e pelos colegas. Alguns estudantes relataram que foi a atividade mais prazerosa de se fazer, muitos queriam fazer novamente.

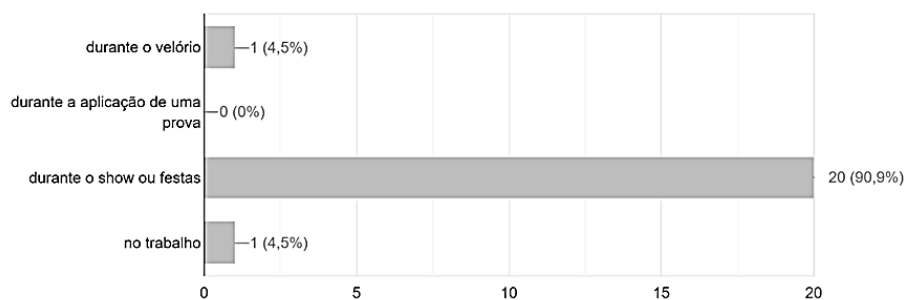
Assim, após a construção do formulário, enviamos o link no grupo do WhatsApp da turma. Com isso, para que os estudantes respondessem com autonomia e individualidade, optamos por utilizar o celular da pesquisadora durante a aula com o monitoramento feito pela professora de apoio. Desse modo, os estudantes acessavam o grupo do WhatsApp, entravam no link¹² do formulário/questionário e respondiam às questões de forma individual, sem nenhuma interferência dos colegas ou pessoas mais próximas. Assim que todos responderam, analisamos os resultados apresentados e gerados pela planilha do *Google forms*. Os resultados foram excelentes, pois os estudantes acertaram mais de 90% das questões.

No entanto, observamos que os estudantes que chegaram depois das apresentações, devido a mudanças de sala e/ou de cidade, não obtiveram bons resultados. Por não terem realizado as atividades juntamente com cada grupo sobre os gêneros textuais/discursivos, não participarem das ações (Figura 28), que fazem parte do desenvolvimento da pesquisa, não conseguiram responder/marcar as respostas corretas.

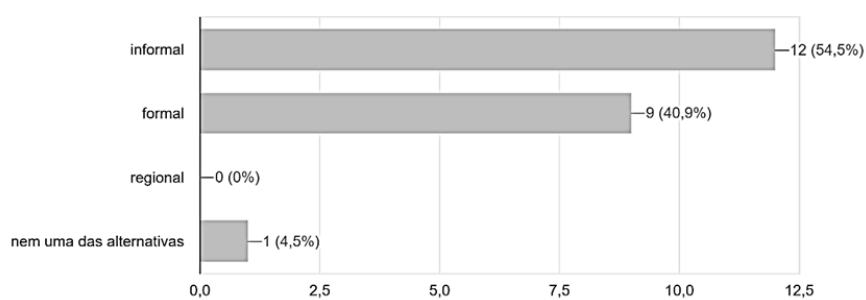
¹² <https://forms.gle/3vbaMWCN7Ai9bWKA7>

Figura 28: Sequência de gráfico dos resultados do formulário/questionário**1- Onde é usado o gênero textual música?**

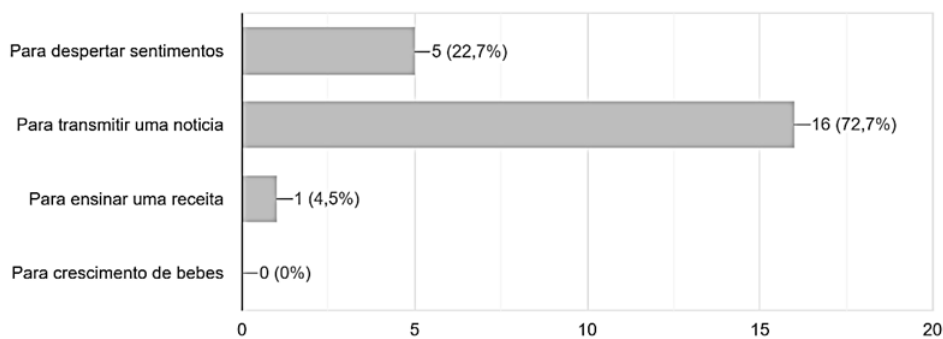
0 / 22 respostas corretas

**2-Tema Podcast: qual a linguagem mais usada nesse gênero textual**

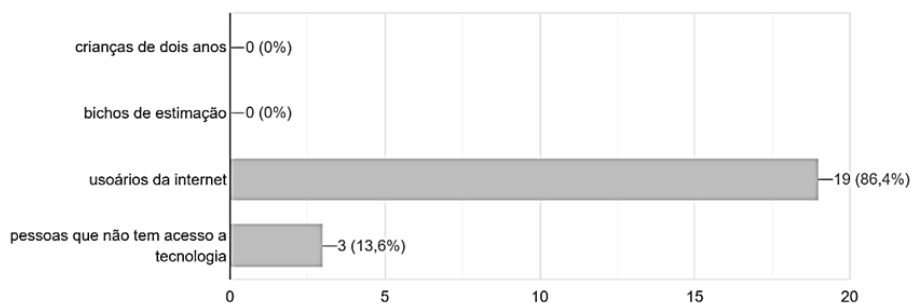
0 / 22 respostas corretas

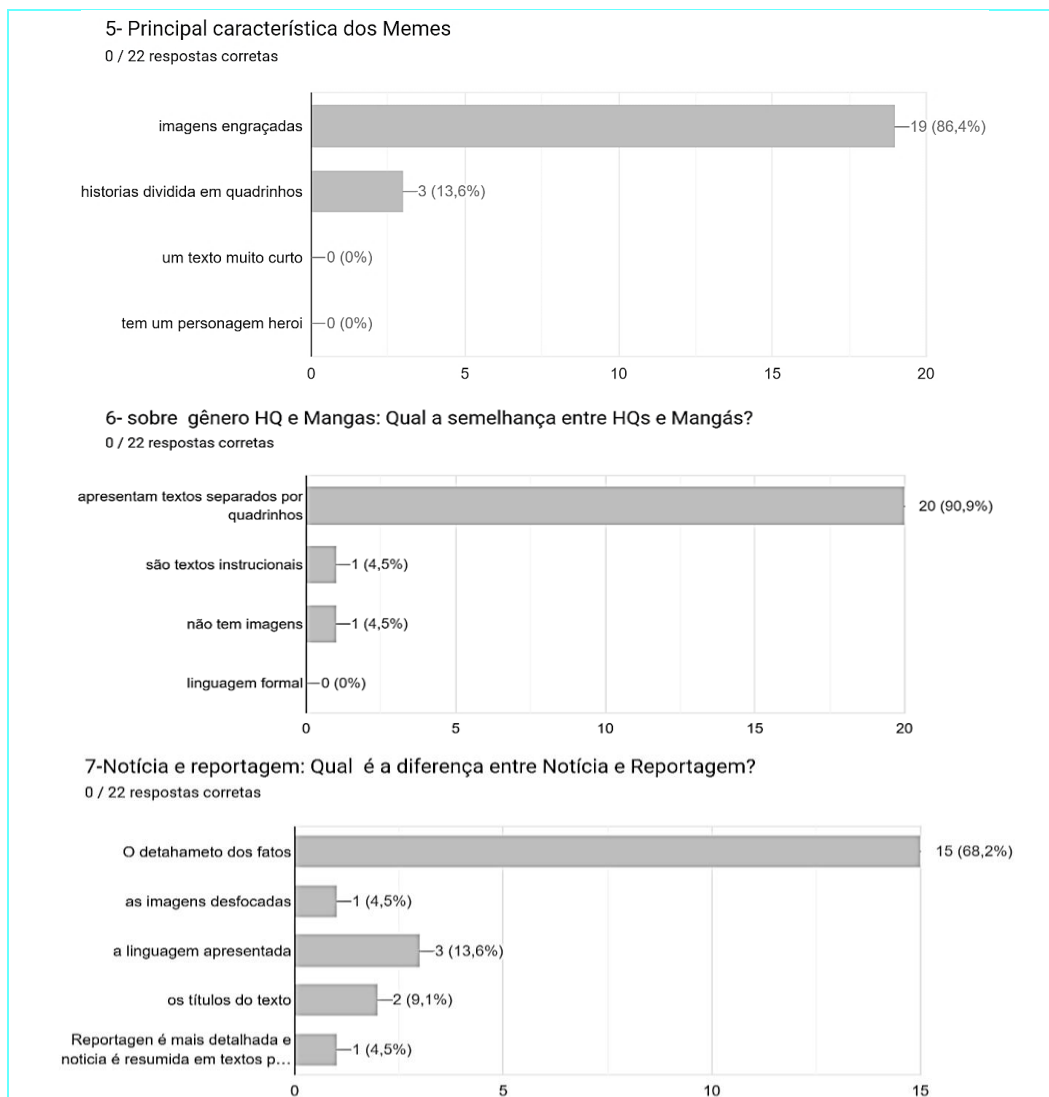
**3- Podcast: Para que serve?**

0 / 22 respostas corretas

**4- Quem usa o gênero textual Memes?**

0 / 22 respostas corretas





Fonte: gráfico gerado automaticamente no Googles Forms a partir das respostas.

14ª ação: Construção da narrativa - Storytelling

Para construirmos a narrativa, optamos pela produção coletiva com a participação dos estudantes. Assim, durante a aula, organizamos as carteiras em formato de “U” (meia lua) com os estudantes mais próximos da lousa. Esse tipo de formação proporciona aos estudantes maior interação e entusiasmo para participar e para dialogar e expor suas ideias. Registramos o roteiro na lousa com apontamentos, como personagem, cenário, propostas, desafios e desfecho (quadro 12), que orientavam a sequência das informações que resultariam na narrativa condutora dos desafios inseridos no *Escape Room*.

Quadro 12: A narrativa

Composição da Narrativa	
Título da narrativa	A procura do livro
Personagens/cenário	Max e Lívia estudante de uma na escola.
Proposta	Encontrar o livro que contém toda a matérias das questões.
Desafios	1- Passar pelos guardas das escolas. 2- Passar pelas câmeras sem ser visto. 3- Encontrar a sala da biblioteca. 4- Encontrar o livro em meio a muitos outros. 5- A biblioteca mudou de lugar. 6- Estudar a matéria. 7- Encontrar o livro com as respostas. 8- Guardar a palavra-chave que libera o <i>Escape Room</i> .
Desfecho	Todos conseguem entrar de férias ao mesmo tempo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesse instante, os estudantes demonstraram maior iniciativa e propuseram mudanças que foram dando formato à história que eles mesmos construíram, coletivamente, com organização da ideia promovida pela pesquisadora. Para evidenciarmos o momento, propusemos que todos que estavam presentes anotassem os registros em seus cadernos, assim todos teriam a narrativa e não ficariam ociosos apenas ouvindo os que mais dialogavam e se posicionavam sobre as partes da narrativa.

O diálogo seguinte apresenta o início das falas e apresentação das ideias pelos estudantes.

Pesquisadora: Pessoal, vamos responder juntos as questões para construirmos a narrativa. Qual será o tema que usaremos?

Resposta coletiva: Vamos encontrar um livro....

Pesquisadora: por que um livro? Pra quê?

Estudante XC: para acharmos a resposta das perguntas que vamos responder!!! Rsss

Resposta coletiva: é mesmo professora.....

Pesquisadora: é melhor encontra a matéria para estudar, não???

Resposta coletiva: É... isso mesmo....

Estudante XR: vamos fazer o cenário aqui na escola, professora. (...)

Estudante XC e XT: Estudantes entrando a noite na escola sem que seja visto pelas câmeras. Passando pelo guarda sem ser visto.

Estudante XR: Encontrar a sala onde está a chave da biblioteca.

Estudante XR, XD, XA: Decifrar o enigma que indica onde a chave está e qual é a verdadeira.

Resposta coletiva: *A biblioteca mudou de lugar..... encontrar a sala no segundo andar do prédio.....Encontrar o livro com as respostas.*

Observamos que os estudantes tinham muitas ideias relacionadas com o que vivenciavam. Leituras feitas durante as aulas e o momento das trocas dos livros do projeto de leitura desenvolvido na escola; mudança do local da biblioteca em função da reforma feita na escola; a preocupação em alcançar a pontuação necessária do bimestre; não ficarem de recuperação; finalizando o ano letivo sem pendências. As ideias eram muitas, mas eles mesmos chegaram a um acordo após ouvirem as críticas apresentadas pelos próprios colegas.

Nessa ação foi possível observar a organização da história, conforme nos orienta Camargo e Daros (2018, p.112), pois os estudantes não apenas relataram a situação. Eles procuraram “revelar *insights* e experiências que representaram a situação, o problema e a solução que encontraram de modo real”. Para concluirmos com objetividade, optamos por uma narrativa curta registrando as principais ideias abordadas pelos estudantes. Apresentamos o resultado da narrativa.

Storytelling do Escape Room

Os irmãos Max e Livia, faltaram muito durante o ano, por isso estão com os cadernos incompletos. Mas eles precisam de toda matéria para fazerem os últimos trabalhos de língua portuguesa e não ficarem de recuperação.

Na biblioteca, tem um livro com todo o conteúdo, mas os horários de aula já terminaram. E eles precisam do livro! Eles têm que pegar até amanhã.

O primeiro desafio que eles encontraram é despistar os guarda da escola, pois estudante não entram na escola depois do horário (17:00).

O segundo desafio é não ser filmado pelas câmeras, pois a diretora pode ver no outro dia.

O próximo desafio é encontrar a biblioteca, pois ela não é mais no mesmo lugar, depois das reformas. Depois de encontrar a biblioteca, ainda teremos que encontrar o livro em meio a muitos outros, estudar a matéria, ter guardado todas as letras que encontraram ao passar por cada desafio, elas resultariam na palavra-chave.

Depois que todos os desafios forem superados e o livro estiver em mão, podemos ficar tranquilos e estamos todos aprovados e aproveitando as férias. (Estudantes do 8ºano III).

Vale destacar que, ao criar os personagens, assim como a história, os estudantes foram sugerindo características para os personagens; conflitos; obstáculos e desafios que os personagens deveriam superar; imagens desenhos e descrições dando mais subsídios a história.

Nessa ação foi possível perceber o desenvolvimento de competências tal qual enunciado por Camargo e Daros (2018 p. 111) competências tais como: “argumentação oral e escrita, criatividade, cooperação e colaboração e empatia”, característica essenciais para se trabalhar em equipe de modo colaborativo. Ademais, foi o espaço de que os estudantes se expressaram naturalmente, de modo espontâneo e aberto a certa da composição da narrativa.

3.6 A construção do Escape Room

15ª ação: A construção das seções pelos representantes dos grupos

Para a construção do *Escape Room*, escolhemos três representantes um de cada grupo, levando em consideração a quantidade de computadores disponíveis no momento pela escola. Apenas três computadores estão disponíveis, pois a escola está recebendo novo equipamento e novas instalações de rede de *Internet*, um processo que se desenvolve lentamente. Desse modo, para efetuar a criação do *Escape Room*, realizamos o revezamento dos estudantes, escolhendo apenas três representantes por vez durante intervalos de aula da pesquisadora.

Optamos por criar e desenvolver a atividade no *Google forms*, por ser um serviço gratuito, de fácil acesso e que exige simples automatização das partes do *Escape Room*. Outro critério para a escolha do *Google forms* foi o conhecimento já estabelecido por parte dos estudantes, pois eles já tinham trabalhado com a ferramenta durante a pesquisa, criando questões nas ações que elaboramos para a realização da pesquisa.

13ª ação: construção do formulário

Ao iniciarmos a atividade, os estudantes demonstraram muita criatividade, disposição e motivação para criarem o *Escape Room*. Constantemente demonstravam variação de ideias em relação à criação dos cenários de cada seção, sendo necessário que

interviéssemos e organizássemos com apontamentos, principalmente, na escolha das imagens que fariam parte da narrativa e de cada desafio. Assim, para estabelecer a organização, propusemos que primeiramente eles encontrassem as imagens para cada desafio/cenário, as quais seriam inseridas nas seções e salvassem em uma pasta com o objetivo de facilitar a produção do cenário e das seções. Ainda, propusemos que os estudantes também poderiam utilizar o aplicativo de criação de cartazes (Figura 29) para montar as mensagens que informariam quando a resposta estaria “**certa**” e/ou “**errada**” após a marcação das questões inseridas em cada desafio. Para isso, utilizamos o aplicativo *Canva*.

Figura 29: Cartazes (certo/errado) construído pelos estudantes



Fonte: registro da autora.

Alguns estudantes se destacaram nas produções dos *Escape Rooms*, procurando imagens que combinassem melhor com o tema, também sugerindo que as questões deveriam ser mais difíceis para os colegas responderem. Também se destacaram nas

elaborações sendo ágeis no passo a passo e demonstrando boa memória, além de muita atenção e bom desenvolvimento na criação das seções que fazem parte das seções do *Escape Room*.

Destacamos ainda que os estudantes interagiram dentro do conteúdo fazendo as correções gramaticais dos próprios colegas e debatendo a respeito das questões que fazem parte dos desafios. É importante ressaltar que essas são competências fundamentais na formação dos estudantes.

A criação do *Escape Room*, por parte dos representantes de cada grupo, foi um trabalho produtivo, visto que eles já tinham manuseado a ferramenta em outras atividades. Restou apenas a produção das seções onde eles criariam os desafios. Assim, o primeiro *Escape Room* desenvolvido serviu de exemplo para os outros estudantes criarem um *Escape Room* individual, pois determinados estudantes optaram por criarem o seu próprio *Escape Room*. Concordamos por entendermos que estaria contribuindo com sua aprendizagem e por ser este um processo colaborativo, onde estudantes podem opinar sobre o processo.

3.7 A conclusão coletiva em sala de aula com todos os estudantes

O objetivo dessa ação foi compartilhar com os demais estudantes que ainda não haviam participado do processo de construção. Também, como objetivo de avaliar e, se necessário, reconstruir o *Escape Room*.

Apresentamos por meio da projeção na tela do retroprojetor, acessando o *Gmail*, a fim de que eles jogassem e em seguida finalizássemos o produto juntamente com todos os estudantes presentes na figura 30.

Figura 30: Estudantes finalizando o Escape Room



Fonte: Registro da pesquisadora.

3.7.1 O Processo de produção do Escape Room

Representantes de cada grupo participaram da construção do *Escape Room* criando as seções, conforme cada gênero textual/discursivo pesquisado anteriormente. As seções foram criadas em sequência no mesmo formulário/documento priorizando a presença de cada representante, desse modo eles inseriam as questões construídas durante a 13ª ação, fazendo pequenas retificações observadas por eles mesmos. Também inseriam as imagens e vídeos que melhor se encaixava no tema gênero textual/discursivo proposto.

Sobre suas características, podemos registrar que o *Escape Room* apresenta uma estrutura digital, com uma narrativa desafiadora e cenário relacionado com o tema, que motiva os estudantes a cumprirem o desafio.

Apresenta urgência para encontrar um livro para dois colegas. Em sua estrutura foram inseridos os elementos: enigmas (as questões de múltipla escolha que precisavam

ser respondidas corretamente); Feedback instantâneo a cada enigma desvendado. O feedback ocorre apresentando o acerto ou erro e ainda a pista (letras embaralhadas que forma uma palavra-chave) para concluir o jogo e sair do *Escape Room*. Para concluir o projeto, apresentamos o *Escape Room* para todos os estudantes durante a aula onde eles fizeram suas contribuições.

Destacamos que nem todos os estudantes presentes no momento, tinham acesso ao primeiro *Escape Room*, que foi construído e apresentado, pois, por vários motivos (ausência), alguns estudantes não participaram da construção das seções do *Escape Room*. Embora o produto já estivesse pré-construído propusemos aos estudantes que todos tivessem acesso para completarmos com os ajustes finais. Sugerimos que os estudantes interessados poderiam responder às questões individualmente ou de forma coletividade, para, desse modo, podermos concluir os desafios e sair do jogo.

Nesse momento, alcançamos o maior ponto da interação e atenção dos estudantes, enquanto os mais despachados respondiam, os mais tímidos ficavam concentrados anotando as letras que formariam a palavra-chave para finalizar o jogo e sair da sala do *Escape Room*. Durante as tentativas de eliminar os desafios, a maioria acertavam as questões e poucos não conseguiam acertar, quando isso acontecia, a turma toda revisava as questões, podendo, desse modo, assistir aos vídeos explicativos dos conteúdos e prosseguir refazendo as respostas e alcançando a superação dos desafios.

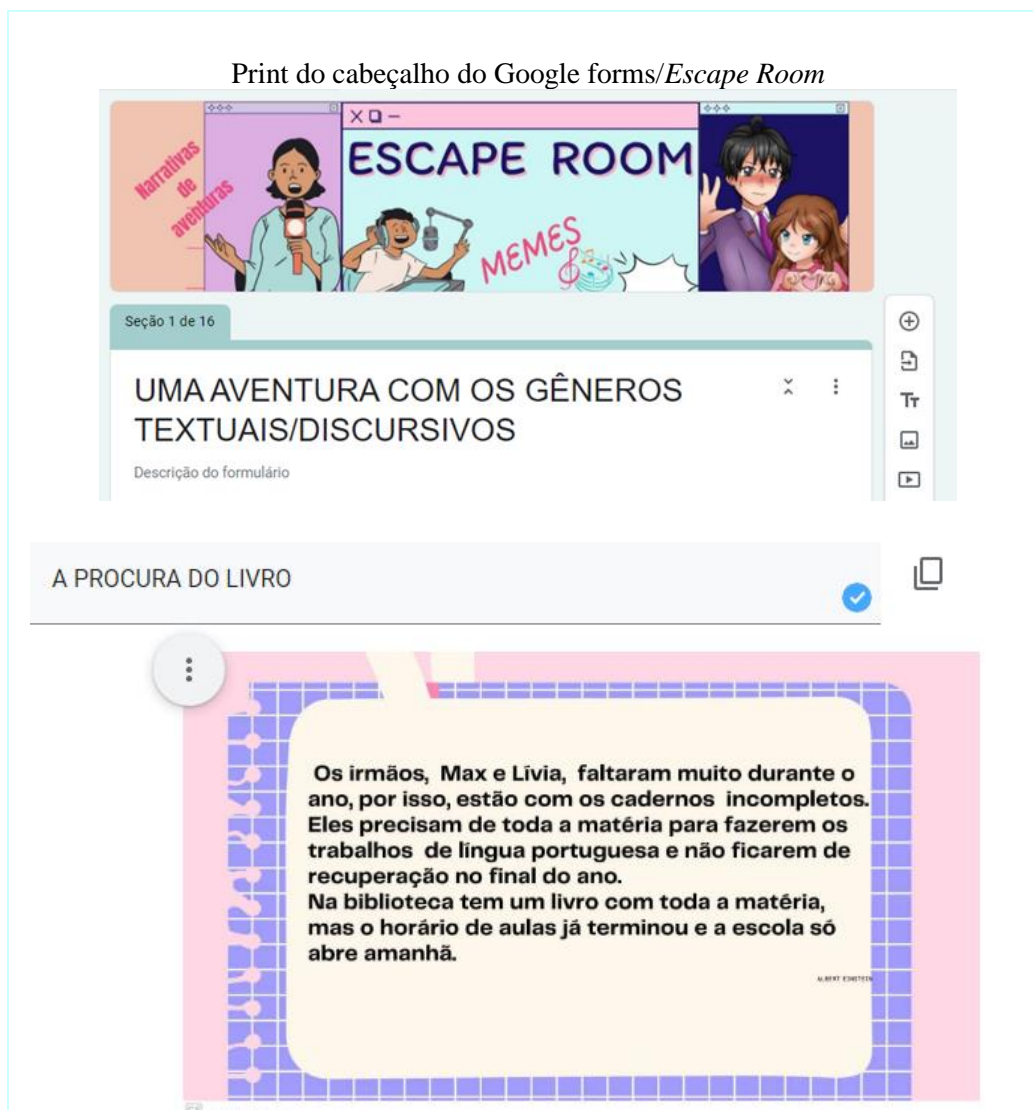
Após completarmos os desafios e finalizar o jogo *Escape Room*, propusemos um momento de avaliação. Perguntamos aos estudantes o que poderíamos modificar ou acrescentar para melhorar o *Escape Room*. Neste momento não existem ideias ruim ou absurdas, pelo contrário, elas devem ser encorajadas e estimuladas. Esse foi um momento de grande envolvimento dos estudantes, pois as ideias fluíram rapidamente. Prontamente destacaram suas sugestões, como aumentar os desafios; inserir questão surpresa; colocar as letras da palavra-chave fora de ordem; inserir mais vídeo/animação, etc.

Esse foi um momento de desenvolvimento de ideias, pensamentos, reflexão e tomada de decisões, caracterizando um verdadeiro trabalho em equipe. Assim, as contribuições resultaram na finalização de um produto mais bem elaborado, com melhor qualidade e criativo, construído de forma colaborativa pelos estudantes.

O *Escape Room* demonstrado na figura 31 é a estrutura principal do jogo. Nele é visível todas as seções construídas pelos estudantes. Essa estrutura não é visualizada no momento da realização da atividade, enquanto o estudante responde as questões e supera

os desafios. Somente quando o estudante acessa o *link* para jogar o *Escape Room* é apresentado o formato final, sem as várias seções. As seções de erros e acertos só são visualizadas a partir de cada resposta marcada dando sequência aos desafios e conduzindo o estudante para o desfecho final no *Escape Room*.

Figura 31: Sequência de ilustrações da estrutura do principal-Google forms/*Escape Room*



Precisamos ajudá-los a pegar esse livro. Mas, não se esqueçam que na biblioteca não tem apenas um livro.



O primeiro **desafio** será passar pelos guardas sem ser visto. Para isso acontecer responda à primeira questão. Qual é a principal característica do gênero textual/discursivo, Narrativa de Aventura?

- Descreve ações de um personagem representado por um herói.
- Descreve um ambiente de paisagens diferentes.
- Descreve um personagem
- Descreve as características dos personagens da história.



Que pena! Você não conseguiu! ... Precisa voltar na questão e responder novamente, **NÃO** se esqueça de assistir ao vídeo com o tema Narrativas de aventuras.

Descrição (opcional)

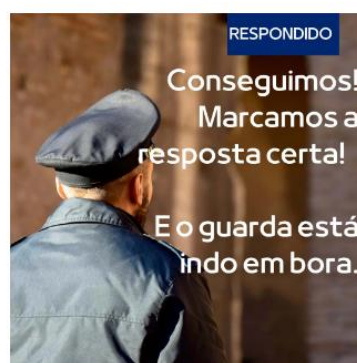
O guarda está atento.



Muito bem! Agora guarde uma das letras que formará a palavra-chave, você vai precisar.

Descrição (opcional)

Título da imagem



Nesse desafio precisamos passar pelas câmeras. Devemos nos lembrar que ela não desliga, então, só conseguiremos se acertamos a próxima questão.

TEMA: "PODCAST"

Título da imagem



Que tipo de linguagem é mais usada no Podcast? *

- Linguagem não verbal.
- Linguagem informal.
- Linguagem verbal.
- Linguagem verbal e não verbal.



Resposta errada!

Que pena!
Você pode revisar esse tema consultando o texto informativo.



FANTÁSTICO, VOCÊ CONSEGUIU!

AQUI ESTÁ MAIS UMA LETRA DA PALAVRA-CHAVE.

Título da imagem



Não podemos perder tempo, vamos procurar a sala da biblioteca. Mas onde é mesmo? Ela mudou de lugar, está no segundo andar. Esse é o terceiro desafio. Tema: **HQ/MANGÁS**
Uma das diferenças entre esses gêneros textuais é que...

- São lidos por todos os públicos.
- Apresentam falas em todas as e balões.
- Os personagens das HQs são vistos nos cinemas, dos Mangás nos animes.
- Não têm um estrutura textual parecida.



😊 Encontramos a biblioteca! Agora precisamos encontrar o livro.



Está indo muito bem. Guarde mais uma letra.



Para encontrarmos o livro não será fácil. 😊 São muitos livros! É ainda, temos pouco tempo. Precisamos ser certos na resposta. Assim encontraremos outra letra e ficaremos bem próximo do livro.

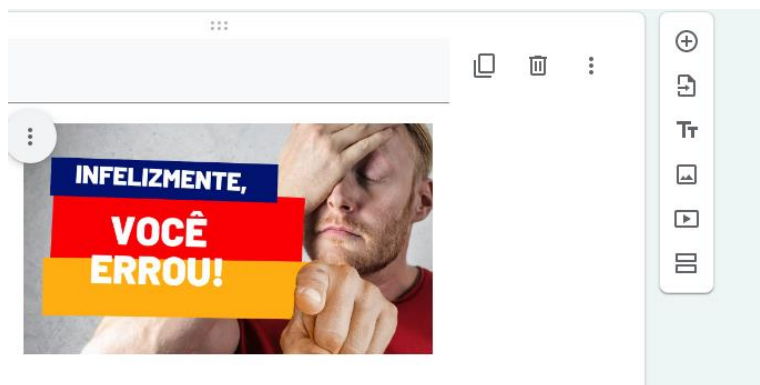
Tema: Notícia e Reportagem

Assista ao vídeo para relembrar o conteúdo.



Qual a diferença entre notícia e reportagem? *

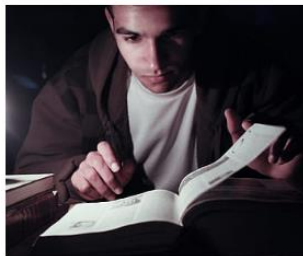
- Notícia textos maiores e reportagem textos menores.
- Notícia é informativa e a reportagem opinativa/mais detalhada.
- Reportagem não informa, notícia e opinativa do cotidiano.
- Reportagem informa a notícia regional.



Resposta certa!

Encontramos o livro!

Título da imagem



Seção 12 de 16

Para completarmos o desafio precisamos estudar essa matéria com muita atenção. A resposta que marcarmos, no desafio seguinte, provará se estamos estudando mesmo.

Tema: memes

Eu estudando em casa



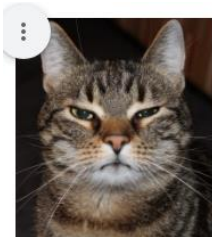
Expectativa



Realidade

O memes são textos ... *

- que fazem parte dos textos injuntivos.
- que fazem parte da linguagem da internet.
- informativos que encontramos nos livros.
- textos que apresentam linguagens formais.



ACERTAMOS!!! FIM DOS DESAFIOS. JUNTE AS LETRAS QUE GUARDOU E DESCUBRA A PALAVRA QUE TE LEVOU ATÉ A BIBLIOTECA.

Descrição (opcional)

Título da imagem



Seção 15 de 16

PARABÊNS! TODAS AS QUESTÕES FORAM RESPONDIDAS CORRETAMENTE.

Valeu pela cooperação! 😊 Agora Max e Livia conseguirão tirar boas notas e serão aprovados. Mas o que será que ainda temos nesse vídeo? Assista e clique vá para a marque próxima para sair ...



Essa não! Temos mais uma questão surpresa. 😊

Enquanto assisti/escuta ao próximo vídeo conseguirá acertar a resposta e a atividade será enviada. Assim, sairá do jogo.

Vídeo sem título



Quando falamos da combinação harmoniosa e expressiva dos sons estamos falando de... *

gritos e cantos



bater palmas



cantar e dançar



vários tipos de músicas



cantar e dançar



UMA AVENTURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

miriam.candido@educacao.mg.gov.br (não compartilhado)
Alternar conta

Clique em "Enviar" para concluir.

Voltar Enviar Limpar formulário

O *Escape Room* dessa pesquisa está disponível em: <https://forms.gle/iXrggu9t8gTQ5SR8A>

3.7.2 Roda de conversa para avaliação do *Escape Room*

Após todos os estudantes terem realizado a atividade por meio do link inserido no grupo do *WhatsApp* da turma e, também, no próprio formulário disponível no *Gmail*, através dos computadores da escola, propusemos uma avaliação do *Escape Room* com participação de todos os estudantes. Para isso, realizamos uma roda de conversa apresentando questões, quais sejam: o que vocês têm para dizer sobre o *Escape Room*? O que acharam da atividade?

A transcrição da fala demonstra as avaliações dos estudantes que foram ouvidos individualmente.

Pesquisadora: pessoal, quero ouvir todos individualmente para entendermos melhor a atividade. O que vocês têm para dizer sobre o *Escape Room*? O que acharam da atividade que fizeram?

Estudante XT: achei muito legal, professora, no começo eu não estava acertando, mas depois que li direito e vi os vídeos, explicando, eu consegui acertar as questões.

Estudante XL: achei muito interessante, é uma atividade diferente. A gente não faz desse tipo na sala de aula.

Estudante XV: muito interessante, professora, podemos fazer valendo nota também?

Pesquisadora: pode, sim.... Quem mais quer falar sobre o *Escape Room*?

Estudante XM: é melhor do que a do papel a gente mexe com a tecnologia.

Estudante XV: é muito interessante, porque usamos o computador.

Assim, não identificamos pontos negativos declarados pelos estudantes em relação a construção e resolução do *Escape Room*. Para os estudantes, a atividade simbolizava inovação provocando prazer e aprendizagem, eles demonstraram grande aceitação.

Observamos que durante todo o percurso desenvolvido na pesquisa, os estudantes demonstravam preferência pelas atividades apresentadas e agiam com muito interesse. Eram mais atenciosos e prontamente produziam as atividades propostas. Com isso, compreendemos que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa, especificamente, as 15 ações do desenvolvimento, tendo por conclusão, a construção do *Escape Room*, proporcionou um aprendizado que contribuiu para a formação do conhecimento sobre gêneros textuais/discursivos. Observamos também que a abordagem de experiências e práticas que interagem com a tecnologia digital de informação proporciona prazer e motivação aos estudantes.

3.8 Análise geral

Para compor a análise geral, destacamos momentos e resultados da produção dos dados que nos ajudaram a responder à questão da pesquisa: O *Escape Room* contribui para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais de uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG?"

Rememoramos que a análise foi feita por triangulação entre os estudos Bibliográficos, a observação participante e as atitudes dos estudantes, bem como a análise foi construída e registrada ao final de cada ação e o consolidado destas é o que apresentamos nesse instante é que nossas observações e resultados obtidos durante todo processo das 15 ações, a saber: considerações iniciais-conhecendo sobre a pesquisa; apresentação da proposta da pesquisa; entrega do TCLE e TALE; a escolha dos gêneros textuais; apresentação dos resultados; escolha dos grupos; sorteio dos temas a serem pesquisados; investigação sobre os gêneros; construção e apresentação dos mapas mentais; produção de questões/atividades pelos estudantes; apresentações dos trabalhos sobre os gêneros textuais; pós apresentação: os mapas mentais; construção do formulário; construção da narrativa; construção do *Escape Room*.

Após concluirmos as três primeiras ações, observamos que os estudantes já demonstravam grande entusiasmo, pois, para eles, fazer uso das tecnologias digitais de informação era uma novidade. Além disso, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como proposta para o ensino de gêneros textuais digitais/discursivos propicia oportunidade aos estudantes de aperfeiçoarem competências e comunicar-se “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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 65).

Ao trabalharmos com as tecnologias digitais de informação observamos mudanças de comportamentos, nos estudantes, que contribuíam para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, trazendo novas perspectivas sobre as atividades e a participação dos estudantes. Nesse sentido, podemos reconsiderar nossas ações e métodos de ensino com “o intuito de aprimorar as intervenções pedagógicas necessárias, assim como, permitir a inclusão de aparatos a partir das sugestões” (MEDEIRO, 2020, p. 61). Desse modo, aperfeiçoando e atualizando as nossas metodologias e as abordagem de ensino, dando sentido e integrando os estudantes aos avanços tecnológicos que perpassam a contemporaneidade.

Durante o processo de desenvolvimento das ações, constatamos que, para alguns estudantes, o uso da tecnologia foi novidade, pois utilizaram as ferramentas digitais (*Google Forms, Canva, WhatsApp, Computadores e celulares*) pela primeira vez, sendo necessário o auxílio da pesquisadora e dos próprios estudantes que já utilizavam as tecnologias digitais de informação, produzindo um trabalho colaborativo.

Após a conclusão das apresentações dos trabalhos sobre os gêneros textuais/discursivos, respectivamente as ações denominadas: pós apresentação e a construção dos mapas mentais, ressaltamos que o desenvolvimento de competências tal qual, enunciado por Camargo e Daros (2018 p. 11), “argumentação oral e escrita, criatividade, cooperação e colaboração e empatia” se tornaram parte das atitudes dos estudantes, fazendo do trabalho em equipe uma prática colaborativa, em que se expressaram naturalmente e de forma espontâneo aceitando críticas e eventuais mudanças que resultaram nas produções apresentadas por eles.

Atentamos para o fato de que, ao produzirem e realizarem a pesquisa sobre os gêneros textuais/discursivos, utilizando as tecnologias digitais de informação, os estudantes se apropriaram com autonomia dos conceitos e das propriedades específicas referente a cada gênero textual/discursivo apresentado (podcast, narrativa de aventura, memes, HQ/mangás, notícia/reportagem e música), confirmando o que Marcuschi (2008), apresenta sobre os textos de que “os conhecimentos individuais são muito importante e até mesmo, decisivos, não só como base para a percepção do que está sendo dito, mas para, pura e simplesmente, montar um sentido” (MARCUSHI, 2008, p. 242) Sendo um evento que se apresenta na relação interativa e na sua situacionalidade.

Em seguida, na abordagem e pós-abordagem das ações que resultaram na construção do formulário, construção da narrativa e a construção do *Escape Room*. Observamos que os estudantes tinham muitas ideias relacionadas com o que vivenciavam e para a produção da narrativa eles se identificaram com as leituras do projeto de leitura desenvolvido durante as aulas e a situação em que se encontravam, isto é, as prerrogativas do final de ano letivo. Assim, como afirma Marcuschi (2008), escrever não é transcrever o que está na mente, essas ações não são “aleatórias nem voluntariosa, mas regrada pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. Tanto a escrita como a fala são atividades situadas ao contexto (cognitivo, social, cultural, histórico), em que são produzidas é parte integral do ato de escrever ou falar” (MARCUSHI, 2008, p. 243). Assim, nessa pesquisa se desenvolve por meio das relações e das atividades desenvolvidas.

Ao longo de todo o processo, observamos que a cada atividade produzida os estudantes se apropriavam dos conceitos e absorviam os conhecimentos que pretendíamos lhes proporcionar, além disso demonstravam mais segurança deixando de questionar tanto e agindo com autonomia ao realizar as atividades. As ações desenvolvidas durante a pesquisa, especificamente a produção e aplicação do *Escape Room*, produziram um

contexto dinâmico entre a TDICs e os gêneros textuais/discursivos apresentado pelos estudantes, dando para eles uma nova percepção sobre o uso dos temas.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Compreendemos que o procedimento metodológico mais apropriado é questionar os fatos durante o processo de produção dos dados, seja simples ou complexo e, com isso, segundo Peres (2015, p. 159) “criar novas ideias e interpretações científicas e artísticas, experimentar na prática e usar novos conhecimentos em novos contextos”, apropriando-se de novas formas para produzir a aprendizagem.

Dessa maneira, para alcançar a proposta de investigação, qual seja: “O *Escape Room* contribui para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos de uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG?”, realizamos 15 ações que contribuíram para construção e desenvolvimento da presente pesquisa, proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem com apoio de ferramentas tecnológicas digitais de informação que levaram aos resultados finais.

As ações, bem como as atividades desenvolvidas, foram protagonizadas pelos estudantes com observações e orientações realizada pela pesquisadora, quais sejam: 1ª. considerações iniciais conhecendo sobre a pesquisa; 2ª. apresentação da proposta da pesquisa; 3ª. entrega do TCLE e TALE; 4ª. a escolha dos gêneros textuais; 5ª. apresentação dos resultados; 6ª. escolha dos grupos; 7ª. sorteio dos temas a serem pesquisados; 8ª. investigação sobre os gêneros; 9ª. construção e apresentação dos mapas mentais; 10ª. produção de questões/atividades pelos estudantes; 11ª. apresentações dos trabalhos sobre os gêneros textuais/discursivos; 12ª. Pós apresentação: os mapas mentais; 13ª. construção do formulário; 14ª. construção da narrativa e a 15ª. construção do *Escape Room*.

No processo de desenvolvimento da pesquisa e realização das ações, foi possível alcançar os objetivos específicos: realizar estudos e levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa (tecnologias digitais, gamificação e ensino da Língua Portuguesa/gêneros textuais/discursivos). Nesse contexto, constatou-se estudos e pesquisas que contribuem com propostas que podem ser utilizadas dentro da sala de aula pelo professor que estão demonstradas na seção Fundamentação Teórica, deste texto. Assim sendo, foi possível confirmar que os gêneros textuais/discursivos mostram o funcionamento da sociedade, suas forças históricas, sociais, institucionais e técnicas; trabalhar com multiletramentos caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos estudantes, dos gêneros mídias e linguagens conhecidos por eles; os

gêneros textuais/discursivos são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis histórica e socialmente situadas, que se expressam em designações diversas; “são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Ainda sobre os objetivos específicos, temos: elaborar e aplicar o primeiro *Escape Room*. Essa ação possibilitou aos estudantes reafirmar que as atividades com ferramentas tecnológicas são, de fato, prazerosas e podem contribuir, para a aprendizagem de um conteúdo em língua portuguesa (gêneros textuais/discursivos); apresentar aos estudantes o processo de construção do *Escape Room* e os diferentes recursos digitais utilizados; Nesse momento constatou-se que os estudantes tinham assimilado as especificidades de cada gênero textual/discursivo apresentado na 8ª ação (investigação sobre os gêneros); construir com os estudantes o *Escape Room*. Nesses últimos aspectos, observamos que a motivação pelas atividades que abordam ferramentas digitais se torna parte da realidade, despertando maior interesse e inovação para a realização das atividades e ações.

Assim, no decorrer do processo, consideramos os conhecimentos prévios sobre o conteúdo, as habilidades digitais e as disposições dos estudantes o que resultou em maiores interesses e oportunidades para aprender sobre o conteúdo, especificamente, os gêneros textuais/discursivos. Com isso, notamos maior compreensão das informações, disposição para realização das ações e consolidação do tema estudado garantindo o processo de ensino e aprendizagem.

Essas ações, em conjunto com os estudos e análises realizados pela pesquisadora, contribuíram para a aquisição dos resultados finais que compõem o objetivo geral, assim dizendo: compreender as possibilidades para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos por meio do *Escape Room*, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG.

Desse modo, consideramos que os estudantes aprenderam sobre os gêneros textuais/discursivos de forma inovadora, por meio de suas produções: Narrativa de aventura; podcast; notícia/reportagem; música; memes; HQ/mangás. Com isso, abordaram as características, os temas, a formação das estruturas de cada gênero textual/discursivo, além de outros aspectos específicos de cada gênero, deixando-os cada vez mais próximos do conteúdo usado no dia a dia.

Ao analisarmos, inicialmente, no primeiro mês de aula, identificamos estudantes indisciplinados, baixa autoestima, apatia e indiferença pelo conteúdo de Língua

Portuguesa, identificamos defasagem na aprendizagem, decorrente de vários fatores como por exemplo ausência nas aulas, virem de regiões do interior do nordeste onde, nem sempre havia professores habilitados, e o agravamento da Pandemia do COVID 19.

Observamos que, enquanto as atividades da pesquisa eram desenvolvidas, ocorriam mudança de atitude nos estudantes em aspectos gerais, pois agiam com interesse e foco contribuindo para a realização das ações e para o desenvolvimento de sua própria aprendizagem. Agiam com autonomia durante as resoluções das tarefas dentro e/ou fora da sala de aula.

Os estudantes, não somente compreenderam os conceitos de gêneros textuais/discursivos, mas também adquiriram outros conhecimentos que decorreram do processo de construção do *Escape Room* e o uso das tecnologias digitais de Informação, quais sejam: utilização das tecnologias e os elementos de gamificação, elaboração de registros, pesquisar usando ferramentas tecnológicas, administração e organização do tempo, trabalho em equipe, realização de apresentações, organizar e apresentar suas ideias/opiniões, serem críticos sobre os trabalhos realizados.

O *Escape Room*, produzido pelos estudantes, contribuirá como recurso didático-pedagógico na apropriação dos conceitos referentes aos gêneros textuais/discursivo. Os resultados da pesquisa possibilitarão aos docentes desenvolver um trabalho em que os discentes sejam protagonistas do processo de construção de seu conhecimento, visto que, ao elaborar o *Escape Room*, eles estudaram as questões sobre o gênero textual trabalhado, fato que constituirá uma aprendizagem dinâmica e significativa.

Ponderamos que, para a continuidade de outros trabalhos que as abordagens com ferramentas tecnológicas são passíveis de atualizações, pois o avanço e mudanças fazem parte da realidade contemporânea. Além disso, em todo processo, evidenciamos que o uso das TDICs, na educação, é um desafio a ser reconhecido, compreendido e superado, isto é, vai além, não basta promover o acesso e utilização das tecnologias e/ou automatizar as práticas dos métodos e das pedagógicas tradicionais. É muito mais, precisa-se planejar e organizar, aproximar e promover dando coerência aos conteúdos junto ao cotidiano dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AIUB, M. M. R. **Gamificação no ensino de matemática com jogos de Escape Room e RPG: percepções sobre suas contribuições e dificuldades** – Campinas: SP, 2020.
- ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- AZOAUBEL, M. A. **Cenários de aprendizagem gamificados para o engajamento estudantil**. Recife, 2018.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: Dionísio, A. P.; HOFFNAGEL (org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final. Brasília, DF, 2019.
- BURGOS, B.J. **Manual de diseño de un Juego de Escape**. Disponível em: <http://culturaempreendedora.extremaduraempresarial.es/wpcontent/uploads/2018/04/Manual-deEscape.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- CAMARGO, F. F.; DAROS, T. M. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAMPOS, S. G. V. B. **Sentido de Número e Estatística: Uma Investigação com Crianças do 1º Ciclo de Alfabetização**. 2017. 251 f. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.
- CHINAGLIA, J. V. **Um percurso gamer para o ensino de escrita**. Campinas, 2020.
- COSTA, M. A. G. **Uso da gamificação como estratégia pedagógica de apoio à prática de gêneros textuais (recurso eletrônico)**2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. **Ciênc. Cult.** 2005, vol.57, n.2. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00096725200500020015&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0009-6725. Acesso em: 06 set. 2021.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4 ed. São Paulo: Ed. Perspectivas, 2000.

HUIZINGA, **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JACOBINI, O. R. **A modelagem matemática como instrumento de ação política na sala de aula.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2004.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

LÁZARO, I. G. Escape Room como propuesta de gamificación en educación room Scape as a proposal for gamification in education Irene Garcia Lázaro. Universidad Isabel I (España). 2019. **Revista Educativa Hekademos**, 27, Año XII, diciembre 2019. [71-79]. ISSN: 1989-3558 © AFOE 2019.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitora de Graduação, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editora, 2008.

LORENZI, G.C.C e PÁDUA, T. R.W. Blog nos anos iniciais do fundamental 1: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, R. e MOURA, E. (org.) **Multiletramento na escola.** SP: Parábola editorial, 2012, p. 35-54

MEDEIROS, J. A. **Sirius Escape Room**: ambiente para a difusão e ensino de Astronomia. 2020. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Astronomia) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020

MONTEIRO, J. C. S.; MARINHO, S. E. S. Jogos digitais como recurso didático para potencialização da aprendizagem. **Anais do I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação.** 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, A.; SANTOS, I. L. **Escape Room Educativo**: reinventar ambientes de aprendizagem. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343980448_Escape_Room_Educativo_reinventar_ambientes_de_aprendizagem. Acesso em: 20 set. 2021.

OECHSLER, V. Vídeos e Educação Matemática: um olhar para dissertações e teses. *In*: **XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**, out./nov., 2015, Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora.

Disponível em: https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd6_vanessa.pdf.
Acesso em: 15 set. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**. A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GÓMEZ, A. I. P. **A aprendizagem escolar**: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (org.) Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

ROXANE, R. **Gêneros e textos**: caracterização no ensino, 2007.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, 2008.

SILVA, D. S. B. **A Gamificação como auxílio no processo ensino/ aprendizagem**. Taubaté/SP, 2017.

SILVA, G. S. **A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais**. 2020.128 F. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SIQUEIRA, L. C. C. **Gamificação**: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOFFNER, R. Tecnologia e Educação: um diálogo Freire – Papert. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 19, n. 1, jun. 2016. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22353>. Acesso em: 23 jun. 2021

TONÉIS, C. N. **Os games na sala de aula**: games na educação ou a gamificação da educação? São Paulo: Bookess, 2017.

YIN, R. K. Introdução - Quando usar os estudos de caso como método de pesquisa. *In*: **Estudo de caso**: planejamento e método.

VIEIRA, M. S. P. **A leitura de textos multissemióticos**: Novos desafios para velhos problemas. 2012.

ANEXOS

ANEXO 01 - Carta de autorização para pesquisa - Escola

AUTORIZAÇÃO

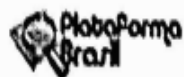
A diretora da escola, Estadual Prefeito Virmondos Afonso, Sra. Liliane de [redacted] no uso de suas atribuições legais, autoriza a mestrandia do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE – Campus Uberlândia/MG, Miriam [redacted], brasileira, inscrita no CPF: [redacted], residente à Rua Ana Borges de Almeida, nº 671 – Bairro Novo Horizonte, a realizar pesquisa nesta unidade escolar para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado “ *Escape Room como possibilidades para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental*”.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Perdizes, 10 de setembro 2021

Liliane F. S. [redacted]
Diretora
12345678

ANEXO 02 - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Escapa Roca como possibilidade para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MIRIAM C. [redacted]			
6. CPF: [redacted]		7. Endereço (Rua, n.º): R: Ana Borges de Almeida Novo Horizonte Frente PERDIZES MINAS GERAIS 38170000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 34991039964	10. Outro Telefone:	11. Email: miriamcandida@outlook.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 08 / 09 / 2021		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE		13. CNPJ: 25.452.301/0002-68	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (34) 3319-8859		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela Instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dr. André Luis Teixeira Fernandes</u>		CPF: [redacted]	

ANEXO 03 – Ofício de realização da pesquisa



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
Programa de Pós-graduação em Educação Básica – Mestrado Profissional

Ofício: 687/2021

Uberlândia, 01 de setembro de 2021.

Ilma. Sra.
Liliane de Fátima
Escola Estadual Prefeito Virmondos Afonso
Perdizes- MG

Ref.: Realização de Pesquisa de Mestrado

Solicito a V. Sa. autorização para que a mestranda Miriam Gomes Caetano Cândido da Silva, R.A. [REDACTED] aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, desta Instituição, realize sua pesquisa intitulada, *Escape Room como possibilidades para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental*, no período de março a junho de 2022, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Sandra C. [REDACTED]

Na oportunidade, informamos que a pesquisa tem como objetivo compreender as possibilidades para o ensino-aprendizagem dos Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa por meio do Escape Room, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Perdizes-MG.

Para maiores detalhes segue anexo ao ofício o projeto de pesquisa com seus detalhamentos.

Para eventuais esclarecimentos segue abaixo os dados da Pesquisadora Miriam Gomes Caetano Cândido da Silva.

RG: [REDACTED]
CPF: 084.500.506-91
ENDEREÇO: Rua Ana Borges de Almeida, 671 - Perdizes - MG
TELEFONE: (34)99103-9964 ou (34)99216-7164
E-MAIL: miriamcandida@outlook.com

Apresentamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Osvaldo F. [REDACTED]
Coordenador do Programa de Pós-graduação em
Educação Básica – Mestrado Profissional

Anexo 04: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PERDIZES-MG _____ DE _____ 2021.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante (aluno): _____

Nome do responsável: _____

Identificação (RG/CPF) do responsável:
_____**Título da Pesquisa:** Escape Room como possibilidades para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental.**Instituição:** Escola Estadual Prefeito Virmonde Afonso**Pesquisadora Responsável:** Miriam Gomes Caetano Cândido da Silva**Identificação:** Uniube – Universidade de Uberaba, Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro Universitário – CEP: 38055-500- Uberaba-MG, tel: 34-3319-8816 e-mail: cep@uniube.br

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição de ensino superior (UNIUBE) e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma.
(adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf). 2)

Convidamos, seu filho (a): _____ para participar da pesquisa: *Escape Room como possibilidades para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental na Estadual Prefeito Virmondes Afonso*, no período de março de 2022 à junho de 2022, desenvolvida junto ao Programa Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica, na UNIUBE-UNIVERSIDADE DE UBERABA, Campus Uberlândia.

UNIUBE – UNIVERSIDADE DE UBERABA
CNPJ.: 25.452.301/0004-20

Av. Marcos Freitas Costa, 1041 – Bairro Daniel Fonseca – Uberlândia-MG CEP: 38400-328



UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

O *Escape room* é um jogo desenvolvido em equipe que tem como objetivo a realização de alguma tarefa com tempo determinado, nesta pesquisa utilizaremos o *Escape room* em forma de um jogo digital educacional. É uma metodologia que tem muito a contribuir com o trabalho em sala de aula melhorando o ensino e aprendizagem dos estudantes, pois o professor pode trabalhar em diferentes formas para ensinar os diferentes conteúdos. Assim, o *Escape room* serve para a motivação na apresentação de novos conteúdos e para o diagnóstico da efetividade de conteúdos ensinados anteriormente ao jogo.

O objetivo de nossa pesquisa é **compreender as possibilidades para o ensino-aprendizagem dos Gêneros textuais por meio do Escape Room, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Perdizes - MG.**

Esta pesquisa se justifica pois, a Língua Portuguesa e o gêneros textuais estão presente em nossa vida no cotidiano e em sala de aula, tem como objetivo a inserção dos professores e, por conseguinte, dos estudantes em um ambiente onde já possuem afinidade. Essa inserção contribuirá para a aprendizagem dos alunos.

Toda pesquisa desenvolvida com pessoas envolve cuidado, assim, resguardaremos a privacidade de todos os participantes, uma vez que os encontros serão fotografados e gravados por meio de uma câmera de celular. Resguardaremos a privacidade de todos os participantes, utilizando uma tarja na face de seu filho e substituiremos seu nome por pseudônimo, para que não haja identificação.

Para que não haja perda de confidencialidade, os dados da pesquisa serão mantidos em sigilo sob a guarda da pesquisadora em arquivo digital. Fica assegurado que os dados serão utilizados apenas com fins acadêmicos, tais como apresentações em congressos e publicações de artigos científicos. O nome de seu filho(a) será substituído por um pseudônimo e qualquer identificação (voz, fotos, vídeos, etc.) será desfocada.

Pela participação na pesquisa, seu filho(a) não receberá nenhum pagamento, e também não terá custo algum. Seu filho poderá decidir parar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo à pessoa de seu filho(a).

Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários.

UNIUBE – UNIVERSIDADE DE UBERABA

CNPJ.: 25.452.301/0004-20

Av. Marcos Freitas Costa, 1041 – Bairro Daniel Fonseca – Uberlândia-MG CEP: 38400-328



UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Você receberá uma via deste termo, assinada pela Equipe, onde consta a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

CERTIFICADO DE CONSENTIMENTO

Eu _____ responsável pelo

aluno(a): _____

entendo que a pesquisa é sobre a utilização de gêneros textuais para elaboração de Escape Room como recurso pedagógico.

Assintura do responsável

Pesquisadora – Miriam Gomes Caetano Candido da Silva (991039964)

Orientadora do Pesquisa: Profª. Dra. Sandra Gomes (99842-1570)

PESQUISADORA:

MIRIAM GOMES CAETANO CANDIDO DA SILVA

IDENTIDADE: MG-11.279.843 CPF: 000000000

RUA: ANA BORGES DE ALMEIDA, n. 671 - BAIRRO NOVO HORIZONTE

TELEFONE: (034) 991039964 ou 992167164

PERDIZES-MG

ANEXO 05 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PERDIZES-MG _____ DE _____ 2021.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____

Identificação do participante: _____

Título da Pesquisa: Escape Room como possibilidades para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental.

Instituição: Escola Estadual Prefeito Virmondes Afonso

Pesquisadora Responsável: Miriam Gomes Caetano Candido da Silva

Identificação: Uniube – Universidade de Uberaba, Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro Universitário – CEP: 38055-500 - Uberaba-MG, tel: 34-3319-8816 e-mail: cep@uniube.br

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição de ensino superior (UNIUBE) e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma.

(adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf)." 2)

Convidamos a você, aluno (a) _____

para participar da pesquisa: **Escape Room como possibilidades para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6º ano do Ensino Fundamental**, no período de março de 2022 à junho de 2022, desenvolvida junto ao Programa Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica, na UNIUBE-UNIVERSIDADE DE UBERABA, Campus Uberlândia.

UNIUBE – UNIVERSIDADE DE UBERABA
CNPJ: 25.452.301/0004-20

Av. Marcos Freitas Costa, 1041 – Bairro Daniel Fonseca – Uberlândia-MG CEP: 38400-328

ANEXO 06



UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Esta pesquisa é organizada pela professora Dra. Sandra Gonçalves Vilas Boas, da cidade de Uberlândia-MG e pela mestrande Miriam Gomes Caetano Candido, da cidade de Perdizes-MG.



Dra. Sandra G. Vilas Boas



Prof.ª Miriam G. C. C. da Silva

VAMOS SABER COMO A PESQUISA ACONTECERÁ








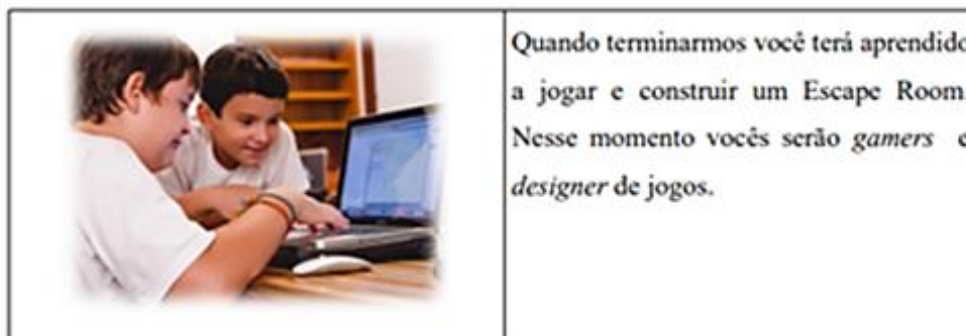
Nós iremos conversar sobre gêneros textuais e Escape Room.

Tudo bem se você não conhece nada sobre esse assunto, nós conversaremos e logo você perceberá que conhece sobre o assunto, muito bem.

UNIUBE – UNIVERSIDADE DE UBERABA
CNPJ.: 25.452.301/0004-20

Av. Marcos Freitas Costa, 1041 – Bairro Daniel Fonseca – Uberlândia-MG CEP: 38400-328

	<p>Depois desse bate papo iremos jogar Escape Room. Nesse momento vocês serão gamers ou jogadores. E eu, professora pesquisadora, serei a mediadora.</p>
	<p>O nosso Escape room é um jogo que vamos utilizar o celular ou o computador. Você será desafiado a realizar tarefas que lhe entregarão as chaves para você escapar das salas virtuais.</p>
	<p>Comunicamos, também, que todos os processos da pesquisa serão registrados por meio de fotos e gravações em vídeos, utilizando o celular da pesquisadora para que seja possível o registro de informações.</p>
	<p>Sua privacidade será respeitada não divulgaremos sua imagem nem seu nome utilizaremos uma tarja em sua face e substituiremos seu nome por pseudônimo.</p>
	<p>Todos os dados serão arquivados sob a guarda da professora pesquisadora em arquivos digital.</p>



Fonte: imagens retidas da internet

Caso decida-se pela não participação do projeto de pesquisa, nenhuma sanção lhe será imposta.

Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários.

Você receberá uma via deste termo, assinada pela Equipe, onde consta a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Talvez seja a primeira vez que você é convidado para a pesquisa é importante saber que existem alguns riscos se em algum momento você se sentir encomodado, ficar com vergonha ou tiver medo, pedimos para nos procurar e dizer o que está sentindo. Se acontecer de você não querer mais participar da pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problema, basta comunicar para nós, Sandra e Miriam.

Sua participação irá contribuir para melhoria da educação em Língua Portuguesa, especialmente, em Gênero Textuais.

Sua participação, também, irá contribuir para a ciência acadêmica.

Se tiver alguma dúvida poderá nos perguntar pessoalmente ou então você ou seu responsável pode nos ligar no seguinte telefones: (31)991039964 - Miriam, (34)998421570-Sandra

**ANEXO 07 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Folha final)**



UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

CERTIFICADO DE ASSENTIMENTO

Meu nome é: _____

O responsável por mim se chama: _____

Eu sou sujeito de direito e quero participar da pesquisa.

Assintura do participante: _____

Pesquisadora – Prof.^a Miriam Gomes Caetano Candido da Silva (991039964)

Orientadora da Pesquisa: Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas (99842-1570)

PESQUISADOR:

MIRIAM C. _____

IDENTIDADE: MG-I _____ CPF: C _____

RUA: ANA BORGES DE ALMEIDA, nº 671 - BAIRRO NOVO HORIZONTE

TELEFONE: (034) 991039964

PERDIZES-MG

ANEXO 08 - PARECER CONSUBSTANCIAL DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Escape Room como possibilidade para ensinar e aprender Gêneros Textuais no 6.º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador: MIRIAM C. [REDACTED]

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53401621.7.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.371.210

Apresentação do Projeto:

Em 18/04/2022 a plenária do CEP votou de acordo com o relator, pela colocação da proposta "em pendência". Foi solicitado à pesquisadora rever o cronograma previsto para a pesquisa. O período de coleta e análise de dados deverá ser executado somente após a aprovação do projeto pelo sistema Cep/Conep.

=====

Este projeto propõe uma pesquisa qualitativa na modalidade participante, a ser desenvolvido com uma turma do 6º ano de uma escola pública de Perdizes-MG. A pergunta de pesquisa fundamenta-se em "Quais contribuições o Escape Room possibilita para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais no 6º ano do Ensino Fundamental?". A pesquisa prevê a construção de um Escape Room educativo criado nos Formulários Google, usando as técnicas da gamificação pautadas no ensino de gêneros textuais. Inicialmente, o Escape Room será construído pela professora pesquisadora e, em etapa posterior, pelos

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 5.371.210

alunos participantes. A análise será realizada utilizando-se a triangulação dos métodos à medida que a pesquisa for desenvolvida, ou seja, ao mesmo tempo em que os Escape Rooms forem construídos. Pretende-se alcançar, de forma colaborativa, a motivação, a aprendizagem e maior interesse pelo estudo de gêneros textuais no 6º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa prevê a construção de um Escape Room educativo criado nos Formulários Google, usando as técnicas da gamificação pautadas no ensino de gêneros textuais. Inicialmente, o Escape Room será construído pela professora pesquisadora e, em etapa posterior, pelos alunos participantes. A análise será realizada utilizando-se a triangulação dos métodos à medida que a pesquisa for desenvolvida, ou seja, ao mesmo tempo em que os Escape Rooms forem construídos. Pretende-se alcançar, de forma colaborativa, a motivação, a aprendizagem e maior interesse pelo estudo de gêneros textuais no 6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as possibilidades para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais por meio do Escape Room, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Perdizes-MG.

Objetivos Secundários:

- Realizar estudos e levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa (tecnologias digitais, gamificação e ensino da Língua Portuguesa/gêneros textuais).
- Elaborar e aplicar o Escape Room.
- Apresentar o processo de construção do Escape Room e os diferentes recursos digitais utilizados.
- Construir com os alunos o Escape Room.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existem riscos devido à pesquisa ser desenvolvida com pessoas, porém, será resguardada a

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801	CEP: 38.055-500
Bairro: Universitário	
UF: MG	Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816	Fax: (34)3314-8910
	E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 5.371.210

privacidade de


todos os participantes, de todos os dados coletados e os mesmos ficarão arquivados por um período de cinco anos. Para que não haja risco de quebra de confiabilidade todas as providências previstas nas resoluções 466 e 510. Será utilizado a substituição dos nomes dos participantes por pseudônimos, além de, desfoque das faces em fotos e vídeos impedindo a identificação dos participantes da pesquisa.

Benefícios:

A produção de Escape room, além de interessante, contribui com o envolvimento entre aluno e professor e as atividades aplicadas em sala de aula, promovendo maior atenção e cooperação no processo de ensino e aprendizagem da Língua portuguesa/Gêneros Textuais, pelos alunos. Ainda, possibilita aos professores e aos alunos a utilização de diferentes tecnologias digitais e da 'internet', beneficiando e dando qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nesta pesquisa terá a utilização dos jogos virtuais para contribuir para o ensino mais efetivo da Língua Portuguesa. A proposta da pesquisa é a criação de um Escape Room ligado aos gêneros textuais, de modo criativo e engajante. Como critério de inclusão farão parte da pesquisa os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pública estadual de Perdizes-MG. Todos os discentes deverão apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo seu responsável autorizando a sua participação no projeto de pesquisa. A escolha da escola e da turma se deu em função de ser o local de trabalho da pesquisadora. As atividades ocorrerão nos horários de aula da pesquisadora, pois o trabalho com gêneros textuais está inserido no Currículo de Língua portuguesa do 6.º ano do ensino fundamental. Caso algum

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer: 5.371.210

responsável discorde da participação do filho, no projeto de pesquisa, ele permanecerá em sala realizando outra atividade relativo ao mesmo conteúdo curricular (gêneros textuais).

Os dados levantados para análise dos resultados serão obtidos a partir do desenvolvimento de projetos em sala de aula, numa relação de ensino e aprendizagem coparticipativa, focalizando a construção do conhecimento em um processo dinâmico, contextualizado, compartilhado e próximo das experiências dos alunos, abrangendo, de modo efetivo, a participação tanto dos estudantes, como da pesquisadora

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO - apresenta o número de participantes e está assinada pelo Pró-reitor André Fernandes e pelo pesquisador.

TCLE - documento a ser assinado pelos responsáveis do aluno do 6º ano. Esse documento foi revisado e a pesquisadora atendeu à solicitação do relator. Está adequado.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA: apresenta o documento autorizado e assinado pela diretora Liliane Mendes

TERMO DE ASSENTIMENTO: apresenta um documento para o aluno do 6º ano. Está em linguagem acessível ao aluno.

PROJETO PB - Foi apresentado na íntegra.

PROJETO BROCHURA - Foi apresentado na íntegra.

CRONOGRAMA - a pesquisadora refez o cronograma. Está adequado ao novo período de ingresso no Cep, relatoria e período de coleta e análise de dados. O cronograma prevê atividades a serem executadas somente após aprovação do projeto pelo Sistema CEP/CONEP.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

ORÇAMENTO - foi apresentado detalhamento do orçamento - custos materiais.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 27/04/2022 o Coordenador do CEP-UNIUBE, baseado na autorização concedida pelos participantes da reunião do CEP ocorrida no dia 18/03/2022, fez a aprovação "ad referendum" da proposta, que constará na ata da próxima reunião do Comitê. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V. (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1790671.pdf	19/04/2022 18:01:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_versao_final.pdf	19/04/2022 18:01:12	MIRIAM GOMES [Redacted]	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMIRIAMGOMES_FINAL.pdf	30/11/2021 13:38:33	MIRIAM GOMES [Redacted]	Aceito
Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_FINAL.pdf	30/11/2021 13:21:20	MIRIAM GOMES [Redacted]	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoMiriamGomes.pdf	17/11/2021 14:54:56	MIRIAM GOMES [Redacted]	Aceito
Outros	Oficio_realizacao_de_pesquisa.pdf	13/09/2021	MIRIAM GOMES	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 5.371.210

Outros	Oficio_realizacao_de_pesquisa.pdf	15:59:20	CAROLINA C. [REDACTED]	Aceito
Declaração de concordância	AutorizacaoASSINADApeladiretora.pdf	13/09/2021 14:50:06	MIRIAM GOMES C. [REDACTED]	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 27 de Abril de 2022

Assinado por:

Geraldo T. [REDACTED]
(Coordenador(a))