



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA DAYANE DA COSTA COELHO

**GAMEARGUMENTAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

TERESINA
2023

MARIA DAYANE DA COSTA COELHO

**GAMEARGUMENTAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de atuação: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Marly Alves.

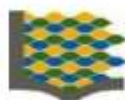
TERESINA
2023

C672g Coelho, Maria Dayane da Costa.
Gameargumentação: a gamificação como estratégia metodológica
no desenvolvimento de textos argumentativos / Maria Dayane da Costa
Coelho. – 2023.
211 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí –
UESPI, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS),
Campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2023.
"Orientadora Profa. Dra. Shirlei Marly Alves."
"Área de concentração: Linguagens e Letramentos."

1. Argumentação. 2. Gamificação. 3. Ensino Fundamental.
4. Produção Textual. I. Título.

CDD: 469.07



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DAYANE DA COSTA COELHO

"GAMEARGUMENTAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS"

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 15 horas, do dia 14 de setembro de 2023, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Shirlei Marly Alves

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(Presidente – Orientadora)

FW

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – UFPI
(1º examinador)

Nize Paraguassu Martins

Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Lucirene da Silva Carvalho

Prof. Dra. Lucirene da Silva Carvalho
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
Portaria 0711/2023

Às lagartas, aos coelhos brancos, aos chapeleiros, aos gatos risonhos, às lebres de março e às rainhas de copas que já passaram pelo meu mundo.

AGRADECIMENTOS

A mim, pessoa mais importante na construção deste trabalho, por idealizar e acreditar, pela insistência, pelo compromisso; por dar o primeiro passo, por recomeçar e nisso descobrir as habilidades e a coragem que achei não ter.

Aos meus pais, meus primeiros e melhores incentivadores.

À professora Dra. Shirlei Alves, por ter aceitado ser minha orientadora, por compreender minhas ideias e fazer de tudo para viabilizá-las. Obrigada por sua personalidade tão paciente, comprometida e detalhista. Vejo em você qualidades de uma mulher e profissional que busco para minha vida.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dr. Francisco Wellington Borges Gomes e Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, por me oferecerem aquilo que possuem de mais valioso: o tempo de suas vidas. Obrigada pela disponibilidade e generosidade em me fazer melhorar profissionalmente.

Aos colegas da turma 7, pela parceria e apoio, especialmente à minha amiga Tânia, com quem dividi muitas aflições e que sempre me ajudou a superá-las.

À Escola Hildo Oliveira Rocha, que tem me acolhido desde a minha chegada à Cantanhede. À gestora Severa, que sempre atendeu as minhas solicitações com paciência; ao gestor Pedro, pela prontidão e pelo carinho que sempre demonstrou comigo; aos alunos da turma RM 900, adolescentes esforçados e pacientes, que permitiram que esta pesquisa fosse construída. Aos professores, pela compreensão e boa vontade comigo, especialmente à Creuziane, cujo auxílio foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Ao corpo operacional, pela presteza e empatia em me ajudar na etapa final da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Cantanhede, por, pacientemente, atender às minhas solicitações, apoiar e incentivar a capacitação do corpo docente. Aos Senhores Emerson Costa e Leandro Malaquias, Secretário de Educação e Secretário-adjunto de Educação, respectivamente, pela presteza e suporte.

À coordenação e supervisão do Ensino Fundamental II, queridos amigos, que se mobilizaram para que esta dissertação fosse construída, sobretudo à Naty, pelo cuidado comigo e ajuda em todas as etapas da pesquisa; à Iandejara, pelo apoio de forma tão solícita e afável; ao Elisvan, por se dedicar tanto em suas amizades e por fazer tanto por mim; à Eliziane, por se mostrar tão humana e compreensiva. A todos os outros que compõem essa equipe tão singular.

“Como eu desejo fugir dos dias normais! Eu
quero correr solta com minha imaginação.”
Lewis Carrol

RESUMO

Como uma metodologia ativa, a gamificação é uma estratégia usada para tornar a aprendizagem mais significativa ao aluno e atender a novas demandas do contexto atual, que priorizam a integração de habilidades emocionais e sociais ao desenvolvimento dos processos cognitivos. De modo geral, pretende-se descrever os impactos da gamificação, como metodologia de ensino, no aprimoramento da habilidade de argumentação escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Levando em consideração seu objetivo, a pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que é descrito detalhadamente o desempenho dos alunos durante as atividades gamificadas e em suas produções escritas ao final da intervenção, o que constitui o *corpus*. Tendo em vista que partiu de uma intervenção na realidade que é própria do pesquisador, assume o caráter de pesquisa de aplicação, com viés quase experimental, procedendo-se à abordagem qualitativa de dados. Como base teórica, foram considerados autores como Kapp (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Keller (1987a). Os sujeitos da pesquisa foram 29 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal maranhense matriculados no turno matutino. A proposta de intervenção consistiu em uma sequência de atividades gamificadas com foco no ensino de três tipos de argumento: autoridade, exemplificação e comparação. Os resultados demonstraram que a gamificação, aliada ao modelo ARCS (Keller, 1987a) mantém alunos motivados e engajados por muito tempo. A análise das produções textuais evidenciou que, após a gamificação, os alunos melhoraram a capacidade de estruturar e explicitar um ponto de vista, bem como de elaborar argumentos, relacionando-os de forma mais coesa entre si e com a tese, e selecionando informações mais relevantes para justificá-la. Dessa forma, concluiu-se que a gamificação, como uma possibilidade metodológica, se mostrou adequada para tornar o ensino de produção textual mais significativo para os alunos, uma vez que contribuiu para que a aprendizagem acontecesse de modo menos estático e mais situado.

Palavras-chave: argumentação; gamificação; ensino fundamental; produção textual.

ABSTRACT

As an active methodology, gamification is an attempt to make the learning process more significant to the student and to take care of the current context's new demands that prioritize the integration of emotional and social abilities to the development of cognitive processes. In general, this research aims to describe the impacts of gamification, as a teaching methodology, on the improvement of the written argumentative skill of students from ninth grade of Elementary School. With regard to the objective, the research characterizes as descriptive, since it describes accurately the students' performance during the gamified activities and its written productions at the end of the intervention, which constitutes our *corpus*. Considering that the research will start from an intervention in the researcher's particular reality, it assumes the character of application research, with a quase-experimental bias, proceeding to the qualitative approach of data. In its theoretical background, authors as Kapp (2012), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Keller (1984) will be considered. The research subjects are 29 students from ninth grade of Elementary School that attend a municipal school in Maranhão in the morning schedule. The intervention proposal consists of a sequence of gamified activities focusing on teaching three types of argument: authority, exemplification and comparison. The results demonstrated that gamification, combined with the ARCS model (Keller, 1987a), keeps students motivated and engaged for a longer period. The analysis of the written productions revealed that, after gamification, students improved their ability to structure and articulate a point of view, as well as to develop arguments, relating them more coherently with each other and with the thesis, and selecting more relevant information to justify it. Thus, it was concluded that gamification, as a methodological possibility, proved to be suitable for making the teaching of textual production more meaningful for students, as it contributed to the learning occurring in a less static and more situated manner."

Keywords: argumentation; gamification; elementary school; textual production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Screenshot</i> da página 143 do livro “Tecendo Linguagens, 9º ano”.	50
Figura 2 – <i>Layout</i> da sala de aula.	69
Figura 3 – Autoavaliação inicial.....	70
Figura 4 – Quadro de autoavaliação contínua.	71
Figura 5 – <i>Menu</i> de terminologia.	72
Figura 6 – Exemplo de situação e argumentos.	74
Figura 7 – Exemplo de infográfico.....	76
Figura 8 – Resumo das ações da reunião de preparação.	77
Figura 9 – Área “Explorar”.	78
Figura 10 – <i>Leaderboard</i> de seguidores.	79
Figura 11 – Exemplo de <i>Layout</i> incompleto de perfil do <i>Instagram</i>	80
Figura 12 – Sugestão 1 de imagem representativa de um argumento de autoridade.....	81
Figura 13 – Sugestão 2 de imagem representativa de um argumento de autoridade.....	81
Figura 14 – Exemplo de <i>post</i> utilizado na reunião estratégica 1.....	82
Figura 15 – <i>Cards</i> “Cancelado” e “Salvo” – Missão da reunião estratégica 1.....	83
Figura 16 – Resumo das ações da reunião estratégica 1.....	85
Figura 17 – Exemplo de <i>post</i> utilizado no <i>challenge</i> 1.	86
Figura 18 – Regras em <i>stories</i> – <i>Challenge</i> 1.....	87
Figura 19 – <i>Leaderboard</i> de <i>supercoins</i>	87
Figura 20 – Tirinha “O que é?”	88
Figura 21 – Tirinha “Contato humano”.....	89
Figura 22 – Exemplo de <i>post</i> no formato carrossel.....	89
Figura 23 – Exemplo de imagens utilizadas na reunião estratégica 2.....	90
Figura 24 – Exemplo de gênero textual utilizado na reunião estratégica 2.....	91
Figura 25 – <i>Cards</i> “Cancelado” e “Salvo” – Missão da reunião estratégica 2.....	92
Figura 26 – Resumo das ações na reunião estratégica 2.....	93
Figura 27 – Exemplo de anúncio promovido pelo <i>Instagram</i> utilizado no <i>challenge</i> 2.	94
Figura 28 – Exemplo de <i>reel</i> utilizado no <i>challenge</i> 2.....	95
Figura 29 – Exemplo de tese e fato utilizados na reunião estratégica 3.....	96
Figura 30 – Informações sobre as cenas “a” e “b” utilizadas na reunião estratégica 3.	99
Figura 31 – <i>Cards</i> “Cancelado” e “Salvo” – Missão da reunião estratégica 3.....	100
Figura 32 – Resumo das ações da reunião estratégica 3.....	100

Figura 33 – Exemplo de post crítico.....	102
Figura 34 – Regras do <i>challenge</i> 3.	102
Figura 35 – Organização dos grupos de debate.	104
Figura 36 – Exemplos de teses controversas.	105
Figura 37 – <i>Cards</i> “Cancelado” e “Salvo” – Missão 1 (reunião estratégica 4).....	106
Figura 38 – Resumo das ações da reunião estratégica 4.....	106
Figura 39 – Exemplo de comentário, em <i>post</i> do <i>Instagram</i> , utilizado no <i>challenge</i> 4.....	108
Figura 40 – <i>Hashtags</i> explicativas das regras do <i>challenge</i> 4.	109
Figura 41 – Alunos na ação 1 da reunião de preparação.	134
Figura 42 – Alunos na ação 2 da reunião de preparação.	135
Figura 43 – Preenchimento do <i>layout</i> de perfil do <i>Instagram</i>	136
Figura 44 – Equipes analisando textos na reunião estratégica 1.	137
Figura 45 – Equipes convencendo patrocinadores no <i>challenge</i> 1.....	138
Figura 46 – Coleta de informações e associação de imagens na RE2.	140
Figura 47 – Produção de anúncio publicitário e persuasão de convidados no <i>challenge</i> 2...141	
Figura 48 – Elaboração de tese e argumentos de exemplificação na RE 3.	143
Figura 49 – Produção do <i>post</i> crítico e análise dos professores.	144
Figura 50 – Debate entre subgrupos na RE 4.	147
Figura 51 – Produção dos comentários argumentativos no <i>challenge</i> 4.	148
Figura 52 – Precificação dos produtos da lojinha.....	153
Figura 53 – Abertura da loja e momento de compras.....	153
Figura 54 – Modelo de cartão de crédito utilizado na aula 11.	154
Figura 55 – Realização da festa para a equipe campeã.	155
Figura 56 – Alguns componentes da estética assumida na gamificação.	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos argumentos segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).	24
Quadro 2 – Síntese dos elementos do jogo conforme Kapp (2012).	36
Quadro 3 – Objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta de dados.	48
Quadro 4 – Aspectos sociais dos sujeitos da pesquisa.	58
Quadro 5 – Preferências de aula dos sujeitos da pesquisa.	60
Quadro 6 – Aspectos referentes às preferências de aulas dos sujeitos da pesquisa.	61
Quadro 7 – Experiência com jogos dos sujeitos da pesquisa.	63
Quadro 8 – Sugestão de itens a serem vendidos na loja da sala.	111
Quadro 9 – Resultados da atividade escrita.	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da autoavaliação inicial.	135
Gráfico 2 – Resultado da autoavaliação – <i>Challenge 1</i>	139
Gráfico 3 – Resultado da autoavaliação – <i>Challenge 2</i>	142
Gráfico 4 – Resultado da autoavaliação – <i>Challenge 3</i>	145
Gráfico 5 – Resultado da autoavaliação – <i>Challenge 4</i>	149
Gráfico 6 – Demonstração da curva de interesse ao longo da proposta gamificada.	150
Gráfico 7 – Avaliação dos alunos acerca da proposta e do próprio desempenho.	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de associações e seguidores – Missão 1 (reunião estratégica 3).	97
Tabela 2 – Quantidade de textos por níveis em cada critério.....	117
Tabela 3 – Quantidade de textos pós gamificação comparada aos da etapa tradicional.	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O QUE É ARGUMENTAR?	18
2.1 Classificação dos argumentos	20
2.2 A produção textual e a escrita argumentativa	25
3 JOGOS E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ATUAL	29
3.1 No contexto do ensino, a gamificação	36
3.1.1 O fator motivação e o modelo ARCS	41
4 METODOLOGIA	46
4.1 Caracterização da pesquisa	46
4.2 Campo de pesquisa	47
4.3 Sujeitos da pesquisa	47
4.4 Procedimentos éticos	47
4.5 Construção da proposta de intervenção e procedimentos de coleta de dados	48
4.6 Corpus	55
4.7 Procedimentos de análise e interpretação	55
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	58
5.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa	58
5.2 Apresentação da proposta	65
5.2.1 O <i>storytelling</i>	66
5.2.2 As etapas.....	71
5.3 O desenvolvimento	73
5.3.1 Reunião de preparação – Aula 01	73
5.3.2 Reunião estratégica 01 – Aula 02	78
5.3.3 <i>Challenge</i> 1 – Aula 03	85
5.3.4 Reunião estratégica 2 – Aula 04	88
5.3.5 <i>Challenge</i> 2 – Aula 05	93
5.3.6 Reunião estratégica 3 – Aula 06	96
5.3.7 <i>Challenge</i> 3 – Aula 07	101
5.3.8 Reunião estratégica 4 – Aula 08	103
5.3.9 <i>Challenge</i> 4 – Aula 09	107
5.3.10 Avaliando – Aula 10.....	110
5.3.11 Usando as recompensas em dinheiro – Aula 11	111

5.3.12 Aproveitando a festa – Aula 12	112
6 EVIDENCIANDO OS RESULTADOS	113
6.1 O momento tradicional	113
6.2 A proposta gamificada	133
6.2.1 Os impactos da gamificação	157
7 DISCUTINDO OS RESULTADOS	175
8 CONCLUSÕES.....	182
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – Questionário (perfil de alunos)	189
APÊNDICE B – Plano de aula (momento tradicional)	194
APÊNDICE C – Questionário para autoavaliação e avaliação da proposta.	197
APÊNDICE D – Rubricas avaliativas	198
APÊNDICE E – Mapa das aulas	200
APÊNDICE F – Texto sobre as autoridades mencionadas na reunião estratégica 1	202
APÊNDICE G – Modelo de folha definitiva para comentário argumentativo	204
APÊNDICE H – Atividade escrita	205

1 INTRODUÇÃO

Como espaço de interação e formação, a escola propicia aos indivíduos que importantes habilidades sejam desenvolvidas ou aprimoradas, dentre as quais está a escrita. O ato de escrever, que em uma visão limitada é sempre muito associado a expressar no papel ou em outros suportes o que se pensa, consolidou-se teoricamente ao longo do tempo, como uma ação de reflexão e uma forma de se posicionar socialmente, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ao definir a escrita como sendo um ato processual, colaborativo e uma prática social; e o que preceitua obras importantes na literatura, como “Aula de português”, de Antunes (2003).

Dessa forma, quem escreve mobiliza conhecimentos linguístico e de mundo e se baseia em intenções que guiam a produção de texto. Portanto, no contexto de ensino-aprendizagem, a escrita precisa, necessariamente, ultrapassar a alcunha de “representação do pensamento”, ganhando contornos mais específicos e complexos, tendo em vista que é codependente das diversas situações em que as pessoas interagem e nas quais buscam atingir objetivos. Essa perspectiva pode ser demonstrada em metodologias que estimulem os alunos a refletirem sobre as ideias dos outros e as próprias, criando assim, uma postura analítico-crítica apoiada em uma prática de escrita situada e intencional.

Especialmente no que diz respeito à produção textual, percebe-se que ainda são vigentes práticas tradicionais que colaboram para uma posição mecânica do aluno frente ao que expressar, o que faz com que ele se volte para questões pouco úteis, como a quantidade de linhas do que precisa escrever, contribuindo para que a escrita se distancie das práticas situadas, socialmente construídas.

Nessa esteira, a gamificação, se destaca no rol das metodologias ativas¹ por trazer em seus princípios o protagonismo, o engajamento, a reflexão para criação de estratégias e a interação com pessoas e elementos presentes no jogo, possibilitando sua aplicação em áreas diversas, inclusive no contexto escolar. Diante disso, consideramos que a gamificação demonstra potencial para promover mudanças na forma como se desenvolve a habilidade escrita, uma vez que oportuniza ao aluno fugir de modelos prontos e atribuir significado ao que produz.

¹ Conforme Moran (2018), a metodologia ativa se caracteriza pelas estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

Nos últimos anos, a autora deste trabalho passou a ter contato com estudos, como os de Moran (2018) e Daros (2018), que enfatizam a autonomia e o protagonismo do aluno, estimulando-o, por meio de metodologias ativas, a ser produtor de conhecimento. Paralelo a isso, nota-se que, curricularmente (vide a BNCC), há uma preocupação em aproximar o ensino das questões reais, que fazem parte do contexto dos discentes.

A partir disso, apesar das orientações teórico-curriculares vigentes, o vivenciado pela autora no ambiente escolar, por vezes, ainda se distancia das recomendações, sendo observado pela recorrência de um ensino predominantemente tradicional em termos metodológicos, focado em demonstrar características gerais das tipologias textuais e em repassar modelos de produção textual para que os alunos se baseiem, contribuindo para a percepção de que a escrita é regida apenas por um roteiro.

Esse contexto, se junta ao fato de, como professora de língua portuguesa atuante em escola municipal pública, constatar a dificuldade dos alunos em se expressar por escrito, com destaque aqui para os textos argumentativos. Sabe-se que a argumentação é uma ação de linguagem fundamental em grande parte das interações humanas, sobretudo, para o pleno exercício da cidadania. Aliado a isso, funcionando como principal porta de acesso às universidades públicas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trouxe uma carga de importância aplicada ao gênero redação e conseqüentemente ao tipo dissertativo-argumentativo de texto. Apesar da relevância social, percebeu-se, pelo contato com outros professores, que essa tipologia textual e os gêneros textuais em que predomina ainda são pouco explorados nas aulas de língua portuguesa da escola onde esta autora leciona, tendo em vista que há um espaço maior destinado ao ensino de gramática normativa e leitura, assim como uma preferência pelo tipo narrativo no momento em que a produção de texto ocorre.²

Dessa maneira, entendendo a argumentação como um processo de aquisição de conhecimentos, percepção crítica e posicionamento que em muito se relaciona à autonomia do aluno, consideramos necessário ser intensamente trabalhada na escola. Ainda, tendo em vista a realidade dos discentes, considera-se apropriada a utilização da gamificação, por se associar ao universo atual da cultura juvenil em que muitos alunos estão envolvidos e por dispor de

² A ênfase na leitura e gramática acontece apesar do Projeto Político da escola onde se desenvolveu a pesquisa informar, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que o aluno precisa ser capacitado para produzir textos eficazes nas mais variadas situações. A pesquisa realizada por Coelho, Melo e Alves (2021) acerca dos gêneros digitais presentes na coleção de português utilizada nessa escola demonstra que, dentre os gêneros mais utilizados ao longo das obras estão a reportagem, a notícia e o romance, gêneros típicos da esfera jornalística e literária, ou seja, predominantemente de estrutura narrativa.

características que promovem o protagonismo e a reflexão, elementos tão necessários no processo da escrita argumentativa.

Optou-se por desenvolver a pesquisa com alunos do 9º ano, justamente por ser um ano/série de transição para o ensino médio, fase em que os estudantes ampliam seus contatos sociais, sendo relevante que melhorem sua capacidade argumentativa. Configura-se, também, como um momento em que os alunos serão preparados para o ENEM e outros processos seletivos que requererão a habilidade de argumentação.

Como forma de averiguar estudos antecedentes acerca do tema deste trabalho, realizaram-se buscas, no mês de agosto de 2021, em três bancos de dados nacionalmente reconhecidos: (1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (2) Portal de Periódicos CAPES e (3) Repositório Nacional do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Para os dois primeiros bancos, valeu-se do recurso “busca avançada”, utilizando-se os seguintes termos: gamificação, produção textual e ensino. Já para o Repositório do Profletras, utilizou-se apenas o termo “gamificação”, visto apresentar um recurso de busca simples por título, nome de instituição e aluno.

No primeiro banco, retornaram sete resultados, sendo que seis deles estavam relacionados diretamente à área da educação, como segue: Alexandre (2020) aborda as práticas letradas de gamificação no processo de textualização no ensino superior; Costa (2014) enfoca os elementos dos jogos aplicados a um material instrucional sobre modelagem matemática; Almeida (2021) investiga o uso do método de avaliação Ler Atos na formação de leitores; Oliveira (2015) discorre sobre um modelo de avaliação por pares gamificado para ambientes educacionais on-line; Ribeiro (2016) analisa uma experiência de letramento informacional e midiático na educação; Chinaglia (2020) aborda o percurso *gamer* para o ensino da escrita. Percebe-se que a maior parte dos trabalhos está associada aos termos “gamificação” e “ensino”, apenas o último se relaciona ao termo “produção textual”, isso significa que até o momento da busca haviam poucos trabalhos na BDTD que relacionavam gamificação ao ensino de produção de texto.

Já no segundo, obteve-se retorno de 9 publicações, no entanto, nenhuma voltada para o ensino de português ou produção textual, em específico. No terceiro, foram encontrados 4 trabalhos: o de Sena Júnior (2018) relacionado à gamificação e à compreensão do texto literário; o de Paula (2016) com vistas ao uso da gamificação no ensino de português a partir de gêneros jornalísticos e midiáticos; também o de Benvindo (2019), que aborda, de modo geral, o uso de ferramentas tecnológicas (cultura *maker*, gamificação e multiletramento) em aulas de

português; e o de Cruz (2017), que aborda as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da leitura.

Dessa forma, percebe-se que a gamificação associada às práticas de escrita argumentativa é um tema pouco explorado³, evidenciando a necessidade de pesquisas aplicadas como esta, que podem aumentar o conhecimento acerca do assunto e contribuir socialmente, com a elaboração de propostas e produtos. Principalmente no que se refere ao contexto do Profletras, este trabalho constitui-se como inovador, tendo em vista que aponta para o uso de uma perspectiva não explorada com a gamificação.

Dado o contexto apresentado, a pesquisa se constituiu a partir do seguinte problema: quais impactos podem ser observados no desenvolvimento da habilidade de escrita argumentativa do aluno por meio da gamificação? Tendo em vista o problema a ser solucionado, elaboraram-se as seguintes hipóteses: alunos submetidos à gamificação melhoram sua capacidade de argumentação escrita em relação àqueles ensinados por métodos tradicionais; a motivação aumenta quando o aluno se sente desafiado e recompensado, como ocorre nos jogos; a inserção de assuntos e atividades comuns à realidade do aluno contribui para a sua adesão às atividades propostas pela escola; a gamificação é um método viável para escolas públicas com recursos materiais limitados e quantidade expressiva de alunos.

Como objetivo geral, busca-se descrever os impactos da gamificação, como metodologia de ensino, na habilidade de argumentação escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Especificamente, os objetivos são os seguintes: construir um perfil dos alunos participantes da pesquisa; elaborar uma proposta gamificada aplicável ao ensino da tipologia argumentativa; aplicar aulas com metodologia tradicional para ensinar tipos de argumentos a alunos do 9º ano; aplicar atividades gamificadas em aulas de português para alunos de 9º ano, de modo a ensinar tipos de argumentos; averiguar a motivação dos alunos durante as atividades gamificadas e suas percepções com relação à gamificação como metodologia; e analisar a produção escrita dos alunos derivada das aulas tradicionais e gamificadas, de modo a evidenciar em quais aspectos a gamificação produziu ou não mudanças.

Buscando atingir os objetivos explicitados, a pesquisa assume o caráter de pesquisa de aplicação, valendo-se de uma abordagem qualitativa e viés quase experimental. Visualiza-se que esta pesquisa, dado ao seu caráter aplicado, pode impactar diretamente no trabalho de

³ Apesar de haver alguns jogos nesse sentido, como “Pontos de vista” e “Questões Polêmicas do Brasil” (QP Brasil), desenvolvidos pelo programa Escrevendo o Futuro, ressalta-se que se trata de games, e não de atividades gamificadas. O primeiro é um jogo disponível para computador e celular que objetiva desenvolver a argumentação sobre assuntos do cotidiano, enquanto o segundo é um jogo de tabuleiro que trabalha a argumentação por meio de temas polêmicos.

professores de Língua Portuguesa, especialmente aqueles integrantes da comunidade escolar da qual esta autora faz parte, pois é uma oportunidade de ampliar a mentalidade dos docentes em relação ao uso de metodologias do contexto *maker*⁴ e de conhecer mais profundamente as potencialidades dos alunos do município de Cantanhede. Também fornece informações e estratégias metodológicas que contribuirão para a melhoria do ensino de português, em específico, do eixo de produção textual. Projetam-se, portanto, impactos positivos nos próprios alunos, tendo em vista que a aplicação de metodologia gamificada pode contribuir para que eles desenvolvam ou aperfeiçoem suas habilidades de escrita e argumentação, o que facilita seu percurso como cidadãos no campo da vida pública, no ensino médio e o seu acesso a universidades.

O capítulo 2 foi elaborado de modo a promover uma reflexão sobre o objeto de ensino assumido pela pesquisa, que é argumentação. Assim, destacam-se alguns conceitos desde a concepção aristotélica à Nova Retórica perelmaniana, com o intuito de esclarecer a finalidade da argumentação e como ela pode ser construída. Associado a isso, são explicitadas as técnicas argumentativas provenientes do processo de ligação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), enfatizando os argumentos de autoridade, comparação e exemplificação, escolhidos para compor a proposta pedagógica, tendo em vista sua ampla utilização em textos argumentativos. Esse capítulo é finalizado pela discussão acerca da produção textual e da escrita argumentativa, no sentido de evidenciar a necessidade de compreender a escrita como um processo interativo e a argumentação como competência indispensável na atualidade.

Já o capítulo 3 é um convite a ampliar a visão sobre o jogo, considerando, além da ludicidade, seu potencial para o ensino. À vista disso, são evidenciadas algumas características, dentre as quais se destacam as de Kapp (2012), que constroem o caráter instrutivo e formador do jogo, alçando-o à opção metodológica em sala de aula. A partir desses apontamentos, prossegue-se salientando concepções teóricas sobre a gamificação e seu impacto na aprendizagem e no trabalho do professor. Finaliza-se analisando o fator motivação no contexto do jogo e como ela pode ser provocada e mantida. Nesse sentido, são explanados os quatro componentes do modelo ARCS (Keller, 1987a), utilizado como teoria subsidiária pela proposta gamificada.

Adentrando o capítulo 4, é possível compreender detalhadamente como a pesquisa foi delineada, uma vez que são explicados os procedimentos relativos à coleta, análise e

⁴ Trata-se de um termo em inglês que significa “fabricante”. Nesse sentido, designa o movimento de criar e realizar as coisas.

interpretação de dados. A apresentação da proposta de intervenção está no capítulo 5, que, inicialmente, constrói o perfil do público-alvo da pesquisa a partir da análise de informações previamente coletadas, para, então, explorar o *storytelling*, o *design* e as etapas da proposta gamificada.

Os desdobramentos da intervenção, por sua vez, são evidenciados no capítulo 6, no qual se analisa, individualmente, os momentos que compõem a proposta: tradicional e gamificado; mostrando os resultados dos instrumentos utilizados, com ênfase nas produções textuais provenientes dessas etapas, o que permite, por conseguinte, inteirar-se dos impactos produzidos pela gamificação na escrita argumentativa dos alunos. Posteriormente, no capítulo 7, discutem-se os resultados gerados pelas análises realizadas e por meio deles responder a alguns questionamentos, construir apontamentos e traçar correlações com outros pontos de vista. Por fim, o capítulo 8 sintetiza as conclusões geradas pela pesquisa, o que facilita perceber como as hipóteses foram sendo confirmadas ao longo da intervenção.

2 O QUE É ARGUMENTAR?

Tendo em vista que o ato de argumentar pode estar associado a um discurso persuasivo, não se pode deixar de mencionar, como fonte teórica inicial, a concepção aristotélica sobre a retórica. Nesse sentido, Aristóteles (2019, p. 95) a compreende como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”, sendo o objeto finalístico da retórica a persuasão, assim, os estudos retóricos se concentram em evidenciar e distinguir os meios adequados de persuadir.

É interessante perceber que, pelo entendimento aristotélico, a retórica tem a sua utilidade justificada pela sua relevância social. Para Aristóteles (2019), o saber argumentar é uma habilidade necessária à vida pública e em muito se aproxima da ética, por isso, a retórica seria tão importante, pois habilitaria a pessoa a captar a verdade dos discursos e a refutar os argumentos contra a justiça, tornando-se uma forma crítica de se posicionar no mundo.

O autor enfatiza ainda que, em certa medida, todos procuram discutir e sustentar teses, realizar a própria defesa e a acusação dos outros, dessa maneira, as pessoas o fazem mesmo que sem método, por força da prática e com base em hábitos adquiridos. Compartilhando da mesma visão, acredita-se que um olhar mais apurado revela que as pessoas utilizam com frequência argumentos em seu dia a dia: em uma conversa entre amigos, ao fazer uma reclamação acerca de uma compra ou ao contestar uma nota na escola. De igual modo, o homem pode alcançar boa parte de seus objetivos argumentando: é assim em uma entrevista de emprego, em uma redação que pode lhe garantir vaga em uma universidade, quando é eleito para cargos políticos e de liderança, dentre outras situações. Dessa maneira, entende-se que a capacidade argumentativa, quando bem desenvolvida e estimulada, é meio de acesso a diversos campos sociais, o que corrobora para que a escola, como espaço de formação, possibilite ao aluno que essa habilidade seja desenvolvida de modo eficiente.

É comum que se associe a argumentação à finalidade de persuadir (assim como na visão aristotélica). Koch (2011), por exemplo, entende que argumentar é orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões. No entanto, é importante que se tenha claro que a finalidade é uma etapa e não resume o processo em si, sendo este composto por outros aspectos e etapas que o fazem adquirir complexidade. Ressalta-se que o processo argumentativo surge a partir das interações sociais, ainda que, inconscientemente, se lance mão de argumentos quase o tempo todo, ou seja, não se trata apenas de uma tipologia que se concretiza na escrita,

acontecendo nas mais variadas práticas comunicativas, sendo considerado um “ato linguístico fundamental” (Koch, 2011, p.17).

Charaudeau (2008) especifica que a argumentação acontece quando alguns critérios são preenchidos, sendo o primeiro deles a existência de uma proposta que instigará questionamentos em alguém. Pode-se fazer uma associação desse aspecto com o “conhecimento de mundo” (conceito bastante difundido na literatura), uma vez que a argumentação não surge de modo aleatório e só pode ser sustentada se o argumentador tiver conhecimento suficiente sobre o que argumenta. Nesse sentido, pode-se dizer que, para emergir, a argumentação precisa de um gatilho e, para ser desenvolvida, depende das leituras, vivências e tudo o que for necessário para que se construa conhecimento e, conseqüentemente, repertório para daí se elaborar argumentos.

O segundo critério é a presença de um sujeito que desenvolva um raciocínio. Nesse ponto, importa frisar o quanto a argumentação é intencional e sistemática, pois exige que o conhecimento armazenado seja organizado de maneira lógica e coerente. Por fim, exige-se a presença de outro sujeito que seja o foco da argumentação, tendo esta, uma finalidade persuasiva. Sobre tal finalidade, Koch (2011) faz uma distinção entre convencer e persuadir: o primeiro está relacionado unicamente à razão, atingindo-se o público por meio de um raciocínio lógico e provas objetivas, enquanto o segundo procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, levando a inferências por meio de argumentos plausíveis e verossímeis. Dessa maneira, para Koch (2011), a argumentação se caracterizaria como um ato de persuasão.

Imaginemos, então, um representante comercial que apresenta determinado produto a um dono de supermercado. Com informações objetivas como o lucro a ser obtido e a credibilidade da marca, o empresário pode ser convencido de que se trata de um bom produto para investir, no entanto, isso não garante que ele passe a ser incorporado no estoque do supermercado. Por outro lado, ao demonstrar a exclusividade do produto e relacioná-la com a necessidade do perfil de consumidor do supermercado, o vendedor aumenta a probabilidade de criar um sentimento de segurança no empresário e, assim, efetivar a venda, o que resultaria em persuasão, já que a aceitação da ideia implicou em mudança de atitude.

Considerando o exposto, sintetiza-se que a argumentação é, necessariamente, um diálogo, mas não no sentido físico ou instantâneo, como se costuma pensar, e sim porque envolve sujeitos, conhecimentos e formas de compreender a realidade, ao passo em que se busca a adesão do interlocutor em um processo que também exige flexibilidade.

É justamente com o conceito de adesão que a Nova Retórica perelmaniana desenvolve uma forma de perceber a argumentação. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50), o objetivo de toda argumentação é “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”, logo, como postulam Koch e Elias (2018), argumentação eficaz seria aquela que conseguisse aumentar a intensidade da adesão de modo a causar uma ação pretendida.

Associado a isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) enfatizam que as condições que permeiam a construção e utilização de um argumento importam, pois quando se trata de argumentar, de influenciar por meio do discurso a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou efeito.

Sendo assim, a distinção convencer *versus* persuadir, pela ótica da Nova Retórica, não é fundamental para definir a argumentação, tendo em vista que se trata de dois objetivos distintos a depender da natureza do auditório. Dessa forma, a finalidade da argumentação pode ser ou convencer ou persuadir, independentemente daquele escolhido pelo orador, o que importa é conseguir a adesão dos ouvintes. Essa visão é a assumida nos propósitos desta pesquisa, sendo, portanto, a utilizada no desenvolvimento da proposta de ensino.

2.1 Classificação dos argumentos

Considerando o convencimento e a persuasão dentre os interesses comunicativos da argumentação, cabe destacar que, para alcançá-los, o orador pode fazer uso das chamadas técnicas argumentativas, que são divididas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) em processos de ligação e de dissociação. Conforme explicam os autores, no primeiro há esquemas argumentativos que aproximam elementos distintos, valorizando-os positiva ou negativamente. Já o segundo se refere a técnicas de ruptura que objetivam desunir elementos considerados um todo ou solidários no interior de um mesmo sistema de pensamento.

Para esta pesquisa, importam apenas os tipos de argumentos relacionados ao primeiro processo, pois acomoda argumentos dos seguintes tipos: 1. Quase-lógicos; 2. Baseados na estrutura do real; 3. Os que fundamentam a estrutura do real. Nas atividades gamificadas que compõem a proposta de ensino, optou-se por analisar o argumento de comparação (tipo 1), o argumento de autoridade (tipo 2) e o argumento de exemplificação (tipo 3).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) explicam que os argumentos quase-lógicos constroem sua força persuasiva à medida que se aproximam de raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, que, por sua vez, são caracterizados por seu valor objetivo e prático e por gerarem conclusões irrefutáveis. Um exemplo de raciocínio formal são os famosos silogismos, nos quais de duas proposições decorre, necessariamente, uma conclusão: “Todo adolescente é ansioso. (Premissa 1); Antonio é adolescente. (Premissa 2); Logo, Antonio é ansioso. (Conclusão)”. Fiorin (2018) explica que a conclusão que decorre das premissas é uma inferência que deve obedecer a regras muito específicas para ser válida, assim sendo, mostra-se a validade do raciocínio independentemente do conteúdo das proposições, por isso, é denominado como formal, já que o seu conteúdo não é objeto de julgamento.

Assim, ao contrário da lógica formal, que é tida como irrefutável, o argumento quase lógico é sujeito à controvérsia, admitindo a refutação, uma vez que sua conclusão deixa de ser necessária para ser possível. Nesse sentido, Fiorin (2018) ressalta que o argumento quase lógico lembra a estrutura de um raciocínio lógico (João é meu aliado. Pedro é aliado de João. Logo, Pedro é meu aliado), no entanto, sua conclusão não é logicamente necessária, conforme o autor, não é necessariamente verdadeiro que os aliados de meus aliados sejam meus aliados. Assim, a partir do explicitado por Fiorin, o argumento quase lógico é utilizado sempre quando se fala de coisas possíveis, plausíveis, prováveis, mas que não são necessárias do ponto de vista lógico.

Dentre os argumentos quase lógicos destacados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) nos ateremos ao argumento de comparação, no qual, segundo os autores, objetos são confrontados para que sejam avaliados um em relação ao outro. Os tratadistas explicam que ao aproximar realidades, tal como em “Paris tem três vezes mais habitantes do que Bruxelas” e em “Suas faces são vermelhas como maçãs.”, há uma ideia de medição subjacente, fazendo com que o argumento transpareça ser mais suscetível à prova. De modo complementar, Fiorin (2018) explicita que a comparação tem um forte papel pedagógico porque dá concretude às abstrações, é o caso dos exemplos anteriores.

Um ponto interessante é a que a estruturação da comparação ocorre tendo em vista o auditório, o que tem relação direta com a eficácia da argumentação. Nesse sentido, a forma como os termos comparados são ajustados no argumento importa em alguma vantagem diante do público-alvo.

Com relação ao grupo de argumentos baseados na estrutura do real, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) os entendem como argumentos que se valem da realidade para estabelecer uma aproximação entre juízos admitidos e outros que se procura promover, nesse

sentido, Fiorin (2018) complementa indicando que tais argumentos são baseados em relações que o nosso sistema de significação considera existentes no mundo objetivo, tal como a de causalidade.

Ao contrário dos argumentos quase lógicos, nos quais a conclusão importa, para os baseados na estrutura do real é mais importante apontar como os elementos da realidade serão ligados entre si. Dessa maneira, Ferreira (2010) ressalta que a partir dessa associação é possível fundar sobre ela uma argumentação que permite passar de um elemento para outro sob a forma de sucessão ou de coexistência, conforme classificação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Para ilustrar esse “movimento”, segue um trecho de um artigo do *site Intercept Brasil*: “Repito: a violência do Hamas é fruto do colonialismo israelense, que segue a lógica dos colonialismos por povoamento, segundo o teórico australiano Patrick Wolfe.”⁵. Nota-se a presença de um acontecimento (o ataque do grupo Hamas a Israel) e uma motivação (a violência colonial por parte de Israel ao território palestino), assim, tem-se dois elementos da realidade que estabelecem entre si uma relação causal.

O vínculo causal, inclusive, é considerado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como essencial, tendo em vista a variedade de seus efeitos argumentativos. Considerando isso, os tratadistas destacam alguns argumentos de sucessão, como o pragmático, o do desperdício, o da direção e o da superação. Além desses, há aqueles “movimentos” realizados com base na coexistência, que dizem respeito às relações que envolvem “realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que outra.” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, p. 333, 2005).

As realidades mencionadas pelos autores se referem, respectivamente, à essência e às suas manifestações, de modo mais simplificado, pode-se entendê-las como a pessoa e os seus atos. Assim, nos argumentos de coexistência há uma associação estreita entre caráter e prática, isso é evidenciado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) quando explicam que há influência dos atos sobre a concepção de pessoa e da pessoa sobre seus atos. Desse modo, pode-se inferir que as qualidades atribuídas socialmente a alguém podem validar suas ações, assim como elas são capazes de modificar a concepção construída acerca de uma pessoa.

Como exemplo dessa relação de coexistência, o argumento de autoridade, que tem seu alcance condicionado pelo prestígio, uma vez que “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de

⁵ Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/10/13/israel-estes-sao-os-maiores-massacres-contr-a-palestina/>. Acesso em out. 2023.

um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese.” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, p. 348, 2005).

Conforme a tese perelmaniana, o argumento de autoridade assume um espaço considerável na argumentação, enriquecendo-a por meio de seu papel complementar, ou seja, não deve constituir uma única prova, visto que pode ser valorizado ou desvalorizado conforme se relaciona com a opinião dos oradores, é o que acontece no cenário político atual, por exemplo, com os lados antagônicos de esquerda e direita. Em um discurso desta última ordem, é muito mais provável desconsiderar argumentos cuja autoridade seja embasada em especialistas de esquerda. Situação parecida acontece quando em temas controversos como descriminalização do aborto e casamento homoafetivo, utilizam-se de argumentos bíblicos validados pela autoridade divina. À luz do que pondera os tratadistas, há, portanto, um entendimento do argumento de autoridade como sendo absoluto e peremptório, pois quanto “mais importante é a autoridade, mais indiscutíveis parecem suas palavras” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, p. 351, 2005).

Consolidando o que é apontado por Perelman e Olbrechts-Tyteca, Ferreira (2010) afirma que além do prestígio, o caráter, o *ethos* da pessoa citada é fator crucial para a validação das intenções. Rezende (2010) sintetiza que a autoridade é alicerçada em uma série de aspectos, como o conhecimento específico do orador sobre o assunto, suas características morais e seu comportamento, para o autor, no mundo moderno, é sobre a ciência que repousa essa confiança.

Por sua vez, os argumentos que fundamentam a estrutura do real, terceiro grupo de técnicas argumentativas, estabelecem ligações que fundamentam o real pelo recurso ao caso particular, conforme conceituam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Tendo em vista que partem de casos específicos para gerar conclusões, tais argumentos são compreendidos como indutivos.

Essa indução é exemplificada pelo trecho em que o técnico da seleção brasileira, Fernando Diaz, fala sobre o jogador Neymar Jr.: “Uma coisa que valia a pena divulgar são os números do Neymar nas Eliminatórias. Os que me chegaram diz (sic) que ele é primeiro em todos os quesitos importantes: é primeiro em gol, primeiro em assistências, primeiro em participação em gols, primeiro em dribles... Os números dele explicam o motivo de estar aqui. [...] É um dos grandes da história do futebol brasileiro e mundial [...]”⁶. Percebe-se que o técnico

⁶ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/esportes/futebol/diniz-neymar-selecao-brasileira-criticas-eliminatarias-da-copa-2026-uruguai-npres/>. Acesso em out. 2023.

ilustra o desempenho de Neymar por meio de situações específicas para reforçar a tese que o jogador é essencial para o time brasileiro.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 399), o caso particular pode desempenhar papéis variados: “como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação.”. Dentre eles, nos ateremos àquele que utiliza do exemplo. De modo geral, o argumento de exemplificação é utilizado, conforme a tese perelmaniana, para fundamentar uma regra, ou seja, justificando o discurso, uma vez que apresenta situações da realidade para subsidiar uma afirmação. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) entendem que nem toda descrição de um fenômeno deve ser considerada um exemplo. Disso depende-se que deve haver uma intencionalidade explícita no discurso, ou seja, os exemplos devem ser expostos em prol de fazer o auditório chegar a uma determinada conclusão. Além disso, os autores também mencionam que fenômenos particulares que se associam e mantêm entre si uma similitude estão mais próximos de serem concebidos como exemplo público, e não como uma mera informação.

Autores como Lima e Piris (2017), Barros e Albuquerque (2015) e, mais recentemente, Oliveira e Lima (2021) e Ferreira e Júnior (2021) demonstram que as técnicas argumentativas consideradas se fazem presentes frequentemente em redações argumentativas, reafirmando a necessidade do estudo dos argumentos para a produção de textos consistentes e com chances de alcançar seus propósitos. Nesse sentido, concorda-se com Paulinelli (2014) quando afirma que tais técnicas, fundadas em procedimentos indutivos e dedutivos, encontram sua razão de ser no jogo interlocutivo e se desenvolvem em função das finalidades persuasivas do argumento, sendo essencial que o orador as conheça, uma vez que seu foco seja produzir adesão.

O Quadro 1 sintetiza os grupos de argumentos discutidos nesta seção, sua delimitação e as tipologias associadas a cada um.

Quadro 1 – Classificação dos argumentos segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

(continua)

Grupos de argumentos	Delimitação	Tipos de argumentação presentes em cada grupo
1. Quase lógicos	Aproximam-se de raciocínios formais, no entanto, são sujeitos à controvérsia, admitindo refutação.	Contradição e incompatibilidade Identidade e definição A regra de justiça Argumentos de reciprocidade Argumentos de transitividade A inclusão da parte no todo

Quadro 1 – Classificação dos argumentos segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)
(conclusão)

		A divisão do todo em suas partes (argumentos de divisão ou partição) Argumentos de comparação A argumentação pelo sacrifício Probabilidades
2. Baseados na estrutura do real	Usam a realidade para estabelecer uma aproximação entre juízos admitidos e outros que se procura promover.	Ligações de sucessão: O vínculo causal e a argumentação O argumento pragmático O argumento do desperdício O argumento da direção A superação
		Ligações de coexistência: O argumento de autoridade O argumento de hierarquia dupla
3. Fundamentam a estrutura do real	Estabelecem ligações que fundamentam o real pelo recurso ao caso particular.	A argumentação pelo exemplo A ilustração O modelo e o antimodelo

Fonte: elaborado com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Dentre os tipos de argumentos evidenciados na coluna 3 do Quadro 1, foram enfocados nesta seção o argumento de comparação, do grupo 1; o argumento de autoridade, do grupo 2; e o argumento de exemplificação, do grupo 3. Tal enfoque se justifica pelo fato de serem os argumentos escolhidos como objeto de ensino na proposta de intervenção.

2.2 A produção textual e a escrita argumentativa

Há muito, obras consagradas como “O texto na sala de aula”, organizada por Wanderley Geraldi, na década de 1980, e outras mais recentes, como a pesquisa de Oliveira, Nascimento e Silva (2021), defendem que a construção do texto deve ser embasada em uma perspectiva dialógica, interacionista, em que os textos são introduzidos em razão das necessidades comunicativas. É pertinente a difusão desse ponto de vista, tendo em vista que, em cenário recente, como demonstra a pesquisa de Queiroz (2017), ainda se escreve para reproduzir modelos preestabelecidos pelo professor, em que as práticas de produção de texto centram-se no entendimento de que escrever é um trabalho de criação individual, simplista, deixando de apresentar encaminhamentos de como, para quem e em quais condições de produção a escrita vai se realizar.

No que se refere à argumentação no contexto escolar, dentre as competências gerais, a BNCC (2018, p.7) pontua “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]”. Além disso, nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, defende que o aluno tenha uma atuação crítica frente a questões do mundo contemporâneo. Dessa maneira, percebe-se uma orientação no sentido de fazer com que o aluno desenvolva a capacidade argumentativa frente a situações controversas, de modo a defender suas opiniões. Pela compreensão da escrita como um processo interativo e da argumentação como competência essencial para o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, optou-se por inserir na proposta didática desta pesquisa algumas habilidades previstas nesse documento⁷, referentes aos eixos relacionados ao processo de escrita: análise linguística, oralidade, leitura e produção textual.

O documento também faz menção à escrita do texto argumentativo, destacando que “em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos” (Brasil, 2018, p.74). Fica evidente que a produção do texto argumentativo não pode ser reduzida a fórmulas de como escrever, pois há a mobilização de outras habilidades que subsidiam o processo da escrita.

Nesse sentido, para que a escrita argumentativa ocorra de modo proveitoso, o aluno precisa, inicialmente, reconhecer a presença da argumentação e levantar argumentos, o que se dará por meio da leitura, por isso, a importância de variar os gêneros quando o assunto é argumentação. Essa etapa é importante para construir conhecimentos de natureza linguística, enciclopédica e interacional, que, conforme Cavalcante (2018) auxiliam na compreensão e na produção de sentido.

Assim, quanto maior for o contato com gêneros textuais, mais fácil e naturalmente o aluno saberá reconhecer o propósito, estrutura e linguagem de gêneros específicos. Além disso, a escrita, de um modo geral, requer estratégias para a elaboração do texto, constituindo-se como um processo baseado em intencionalidade, racionalidade e interação. Dessa forma, a construção de uma argumentação pressupõe o contato com ideias semelhantes e diferentes e precisa, necessariamente, de contexto e finalidade.

Por essas e outras constatações, a atividade de escrever caracteriza-se como complexa, tendo em vista que requer um ciclo de interação entre autoria-texto e exterioridade textual, pressupondo esforço mental para organização das ideias, dos argumentos e para a reescrita.

⁷ As habilidades podem ser consultadas no detalhamento da proposta de intervenção. Ele ocorre na seção 5.3, na qual são descritas as etapas da gamificação e no apêndice B, que evidencia o plano de aula utilizado no momento tradicional.

Calkins (2002) esclarece que é comum, nas atividades de produção textual, os alunos fazerem indagações do tipo: “quantas linhas tenho que escrever?”, explicitando a falta de motivação perante a escrita. Nesse sentido, a autora defende a escrita como um projeto pessoal, efetivando-se por meio de atividades que promovessem a interação entre aluno, professor e colegas, e que fossem inovadoras e desafiantes.

Ferreira e Dal Col (2010) enfatizam que o professor precisa estar preparado para interferir nas questões dos desvios encontrados em determinado tipo ou gênero textual e também precisa humanizar a correção, no sentido de apontar os problemas sem criar uma atmosfera desagradável e não motivadora. Além disso, é necessário perscrutar o saber dos estudantes e permitir a manifestação dos sentimentos e crenças, encontrando um meio de possibilitar uma orientação didática mais adequada e que colabore para que se escreva com eficiência.

Tanto em Calkins (2002) quanto em Ferreira e Dal Col (2010), nota-se um problema comum e antigo na produção de textos: a falta de motivação, que é justificada pelo “papel” atribuído ao eixo de produção textual nas aulas de língua portuguesa. A forma como a produção textual é geralmente conduzida (apresenta-se o gênero, algumas de suas características, solicita-se ao aluno que produza o gênero apresentado, faz-se uma correção mais centrada em aspectos gramaticais) acaba por deixar o produtor de textos em uma atitude passiva. Nesse sentido, é comum a elaboração de textos redundantes, que captam mais a forma do que o conteúdo em si, que é um resultado natural da falta de familiaridade com a diversidade textual e do uso de uma metodologia linear. Tendo em vista essas inquietações, pode-se afirmar que o uso de princípios baseados em jogos é uma alternativa ao problema da falta de motivação e desafio nos momentos de produção textual. Dessa maneira, é pertinente que se conheça como os jogos podem auxiliar na aprendizagem e as vantagens da gamificação para o ensino e, mais especificamente, para o trabalho com textos argumentativos.

Pensar sobre a argumentação neste primeiro momento é importante para se ter clareza sobre o assunto que é foco da metodologia de ensino abordada pela pesquisa. Como foi evidenciado, argumentar é uma ação diluída no cotidiano e dela depende o acesso a muitas áreas sociais, por isso, as diferentes visões teóricas apresentadas colaboram para rever, incrementar e reelaborar o conhecimento preestabelecido sobre argumentação. Ao analisar as técnicas argumentativas apontadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) torna-se evidente a complexidade do discurso argumentativo, que se assemelha a um jogo no qual são mobilizados personagens (orador e plateia), opiniões, fatos e estratégias com intenções específicas. A partir

disso, torna-se mais fácil perceber que a habilidade de argumentar quando aplicada ao contexto escolar, especialmente no que se refere à produção textual, não deve ser desenvolvida por meio de soluções simplistas, uma vez que é essencialmente dinâmica.

3 JOGOS E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ATUAL

O Brasil é conhecido mundialmente pelo seu desempenho no futebol, o que faz com que se perceba uma característica do país: ter uma parte cultural centrada no jogo. De modo geral, percebe-se que o jogo tem um forte apelo que perpassa gerações, visto que, na infância, a criança é apresentada aos jogos como forma de despertá-la para o lúdico; na adolescência o universo “jogacional” é utilizado, principalmente, como meio de entretenimento, fazendo-se presente até mesmo na vida adulta, vide o exemplo do próprio futebol e de jogos digitais com grande popularidade, como a franquia *Playstation*⁸.

Vianna *et al.* (2013, p.15), baseados na teoria de Huizinga (2001), entendem jogos como “artefatos que constroem uma relação dialógica e dialética com os sujeitos, a partir de suas distintas e singulares formas de interação”. Desse conceito podem-se inferir dois pontos importantes: a compreensão de que jogar é um ato que pressupõe interação, seja de pessoas, de elementos ou de recursos, e o entendimento de que é uma atividade de reflexão e questionamento, dois recursos ativados quase que constantemente no jogo, tendo em vista que requer tomada de decisões.

Ao se pensar em jogos, pode ser que, *a priori*, venha à mente o caráter lúdico, associando-o ao lazer. Por outro lado, a história da humanidade informa sobre a utilização dos jogos como meio de formação, a exemplo da educação espartana, que se valia da prática de jogos para construir seu ideal de homem militarizado, ou ainda alguns rituais de passagem adotados em tribos indígenas, que se valem da dinâmica “jogacional”⁹. Nesse sentido, pode-se afirmar que os jogos, historicamente, não são elaborados ou executados apenas com o objetivo de divertir ou interagir, podendo haver neles também uma relação com a aprendizagem e com a formação de valores considerados indispensáveis para o homem em determinado contexto histórico.

Alves (2014) destaca algumas características que considera fundamentais com relação ao jogo: ser uma atividade voluntária, portanto, livre; não representar a vida como ela é, pois constitui-se como um momento de evasão; contemplar tempo e espaço delimitados e criar com isso uma ordem própria. É por causa dessa última, por exemplo, que os jogadores se submetem

⁸ Nome comercial de um console (aparelho) muito popular desde a década de 1990, utilizado para carregar jogos. Hoje, a *Playstation* está em sua quinta geração.

⁹ Um exemplo é o ritual “Hetohoky” de iniciação masculina. Nele, os meninos iniciados têm que passar por várias fases e cumprir desafios para que seja considerado adulto. Mais informações podem ser conseguidas nos sites: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/20743> e <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/festas-e-rituais-guardam-liceos-sobre-a-ancestralidade-dos-indigenas-do-tocantins>.

às regras do jogo, fazendo com que a ética imposta se sobreponha até mesmo à vontade de ganhar. Em função disso, no que se refere à aprendizagem, a autora enfatiza que, apesar de utilizados os elementos de um *game*, essencialmente, não se terá puramente um jogo, uma vez que não será uma atividade voluntária, e sim motivada por um contexto de aprendizagem, não cumprindo totalmente o primeiro critério.

Sobre essa afirmação, observa-se que não se jogaria jogo algum se não fosse, ainda que inconscientemente, motivado por algo, e esse “algo” é representado pela barganha, o que a pessoa terá em troca por alcançar os objetivos do jogo. Por isso, trazendo um novo ponto de vista ao apresentado por Alves (2014), acredita-se que, mesmo em contexto de aprendizagem escolar, onde há uma imposição por força das circunstâncias, o aluno tem a opção de “recusa” a partir do momento em que é capaz de fazer essa valoração com base naquilo a ser adquirido: nota, prêmio estipulado pelo professor, dentre outras motivações. Assim, caso essa valoração não seja positiva do ponto de vista do aluno, a “recusa” se mostraria por meio de uma execução desinteressada da atividade. Para Vianna *et al.* (2013), a motivação é um dos principais fatores que justificam todo o interesse que os jogos despertam. Dessa forma, o sujeito pode se envolver em uma atividade por desejo próprio, a chamada motivação intrínseca – coadunando-se com o aspecto apresentado por Alves (2014) – ou por causa de uma recompensa externa (motivação extrínseca).

Tendo em vista que os jogos podem ser utilizados para além do lazer, constituindo-se como estratégias de ensino e aprendizagem, por qual motivo utilizá-los em sala de aula? Prensky (2001), um dos pioneiros no desenvolvimento do conceito de aprendizagem baseada em jogos digitais, há vinte anos, já atentava para a formação de “*digital natives*” (nativos digitais). Segundo o autor, essas pessoas são acostumadas a receber informações muito rapidamente, realizam múltiplas tarefas, trabalham melhor quando ligadas a uma rede (interatividade) e têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas (motivação e *feedback*).

Uma pesquisa global da McKinsey & Company (2021) sobre as habilidades priorizadas para o pós-pandemia destaca a liderança e gerenciamento de projetos, pensamento crítico e gestão de projetos como potenciais exigências para este novo cenário. Nesse sentido, correlacionando tais dados com o exposto por Prensky (2001), percebe-se que as necessidades do mundo atual no que se refere ao mercado de trabalho (um dos focos do ensino escolar) vão além do conhecimento enciclopédico, requerendo habilidades emocionais e sociais.

Acerca disso, Cavalcanti (2023) chama atenção para o fato de pessoas com competência socioemocional apresentarem maior persistência, autoestima, comprometimento e desempenho escolar, obtendo a longo prazo maior nível educacional, maior sucesso profissional e melhores índices de saúde mental. Ou seja, não basta saber, é preciso ser! São habilidades como essas que o contexto histórico atual exige, sendo essa uma das razões que subsidiam a inserção de metodologias diferenciadas, como a baseada em jogos, em sala de aula, justamente para oportunizar ao aluno o desenvolvimento de aptidões que não seriam desenvolvidas de modo passivo.

Dessa forma, a inserção de princípios que norteiam os jogos é uma tentativa de tornar a aprendizagem significativa ao aluno, partindo da constatação de que é necessário ultrapassar a barreira da educação “baú”, pareando a sala de aula com elementos da vivência adolescente/jovem. Nessa esteira, Prensky (2001) diz que isso não significa mudar o significado do que é importante, mas ir mais rápido e em paralelo, aprendendo a se comunicar na língua e estilo dos estudantes. Sendo assim, faz-se pertinente que sejam explicitadas quais características são responsáveis por tornar o jogo motivador e interessante para quem joga, a ponto de serem absorvidas por outras áreas, como a educação. Para isso, nos baseamos naquelas apontadas por Kapp (2012).

A primeira, denominada pelo autor de “abstração de conceitos e realidade”, diz respeito ao fato de que os jogos são baseados em modelos do mundo real, dessa forma, modelam a realidade, fazendo dela algo hipotético, imaginado ou ficcional. A grande contribuição dessa característica é a simplificação das coisas provenientes da realidade, até porque o jogo não busca ser uma cópia daquilo que é real, pelo contrário, baseia-se nele para promover uma experiência engajante em que os jogadores se valem de sistemas mais simples e objetivos para alcançarem metas.

Kapp (2012) destaca quatro vantagens desse elemento: a primeira é justamente a minimização da complexidade, ajudando o jogador a gerenciar melhor o espaço conceitual experienciado; a segunda é fazer com que as relações de causa e efeito sejam mais claramente identificadas, ajudando na tomada de decisão; já a terceira aponta para o fato de que a abstração remove fatores estranhos, uma vez que, na realidade muitos eventos acontecem, o que deixaria o jogo desinteressante; por fim, a abstração reduz o tempo necessário para aprender conceitos, o que quer dizer, por exemplo, que o jogador não precisa fazer aulas de direção se quiser dirigir um carro.

Em consonância ao exposto, Collantes (2013) atenta para o fato de que, na vida real, os indivíduos têm caráter difuso e confuso, uma vez que podem assumir diferentes papéis simultaneamente. Por outro lado, os jogos, ao realizarem a abstração do real, definem objetivos, início, fim e regras, por exemplo, o que contribui para que seja atribuída mais relevância às ações que realizam.

O segundo elemento é a meta, que, segundo Kapp (2012), é o que difere um jogo de uma brincadeira, uma vez que ela adiciona propósito, foco e resultados mensuráveis. Depreende-se que é a partir de uma meta estabelecida que o jogador tem a oportunidade de se desenvolver dentro do jogo, pois a partir disso ele vai criar estratégias e traçar o melhor plano conforme seus objetivos.

Para Vianna *et al.* (2013), a meta é o motivo que justifica a realização de uma atividade por parte dos jogadores; assim, a meta pode se apresentar na forma de vitória sobre um adversário ou de conclusão de todos os desafios propostos no jogo, por exemplo. Além disso, os autores compreendem meta como um conceito diferente de objetivo, uma vez que ela vai além da ideia de conclusão de uma tarefa, ou seja, a meta não é algo que se alcança sempre, podendo servir apenas como um propósito que orienta o jogador. Assim, infere-se do exposto que a meta possui maior abrangência do que o objetivo, sendo este um desdobramento mais específico que, ao ser cumprido, deixa mais próximo o alcance daquele. Considerando o jogo do *Super Mario* por essa perspectiva, a meta está em salvar a princesa *Peach*, estimulado por isso e mesmo não havendo garantias de que conseguirá, o jogador tenta sobreviver aos ataques inimigos para passar de fase, ou seja, cumpre objetivos ao longo da sua trajetória.

As regras, terceiro elemento do jogo, são entendidas por Kapp (2012) como parte essencial, uma vez que sem elas o jogo não poderia existir, servindo para limitar as ações dos jogadores, tornando o jogo gerenciável. Compartilhando da mesma visão, Vianna *et al.* (2013) explicam que as regras ajustam o nível de complexidade frente à atividade a ser desenvolvida, estimulando a criatividade e o pensamento estratégico.

Destaca-se também que a função reguladora das regras é o que permite um jogo ficar interessante para quem joga, visto que nem tudo é válido e nem tudo é conveniente fazer em situações determinadas. Kapp (2012), com base em Tekinbas e Zimmerman (2003), aponta tipos diferentes de regras aplicadas aos jogos: as operacionais, as constitutivas ou fundamentais, as implícitas ou de comportamento e as de instrução. Levando em consideração que as regras operacionais descrevem como o jogo deve ser jogado, elas são demonstradas na composição da proposta gamificada que descrevemos neste trabalho.

Tem-se, também, na composição do jogo, o conflito, competição ou cooperação, elementos que se relacionam diretamente com a dinamicidade do jogo. Na visão de Kapp (2012), um conflito é um desafio proveniente de um oponente significativo; a competição, por sua vez, é onde os jogadores, com base em seus oponentes, dedicam sua atenção para otimizar seu desempenho, enquanto a cooperação é o trabalho com outros jogadores para alcançar um desejo compartilhado. Conforme é enfatizado pelo autor, há a possibilidade desses elementos serem considerados separadamente, no entanto, a inclusão dos três configura um bom *design* de jogo.

Outro importante aspecto do jogo é o fator tempo. De modo geral, o tempo é utilizado para motivar a ação do jogador, no entanto, um olhar mais apurado revela que esse elemento é um estímulo eficaz para que o jogador mantenha a concentração e busque alternativas para otimizar sua participação, assim, focado, entra em ação e “começa a realizar tarefas necessárias para atingir o objetivo do nível ou do jogo” (Kapp, 2012, p. 32, tradução própria¹⁰). Por esse motivo, é que se nota uma associação com outros fatores, como a cooperação e as regras, dessa forma, percebe-se que o tempo é aspecto determinante para o sucesso de uma tarefa.

No que diz respeito às estruturas de recompensa, nelas estão inseridas aquilo que os jogadores conseguem ganhar durante o percurso do jogo. É comum, portanto, que sejam variadas: moedas, vidas, armas, pontos etc. Apesar de ser um elemento popular, Kapp (2012) chama atenção para o fato dessas estruturas não serem o único componente da gamificação. Sua presença por si só não garante que uma atividade seja gamificada, havendo, portanto, a exigência de outros fatores para que a mecânica dos jogos seja implementada. Como potencializador das recompensas, o autor destaca o uso dos *leaderboard*, que são quadros em que os jogadores podem visualizar a quantidade de pontuação que alcançaram e assim, compará-la com a dos demais.

Segundo Kapp (2012), apesar de simples, trata-se de um recurso poderoso para a motivação, dando a chance aos jogadores de interagirem socialmente e traçarem objetivos para conseguir pontuações mais altas ou se manterem na liderança. O autor vê ainda duas maneiras de lidar com as recompensas: pode-se torná-la o mais fácil possível para que os jogadores fiquem viciados e continuem jogando, ou pode-se apostar em atividades mais difíceis que sejam recompensadoras por si só.

O próximo elemento, o *feedback*, tem grande importância dentro da sistemática do jogo, visto que serve para guiar o jogador durante sua jornada. Kapp (2012) observa que o *feedback*

¹⁰“[...] and begin to undertake the tasks needed to accomplish the level or game’s goal.” (Kapp, 2012, p. 32).

nos jogos é quase constante, possuindo um caráter informativo, em um videogame, por exemplo, costuma aparecer de forma regular o progresso do jogo na tela, bem como a quantidade de vida ou energia, localização, dentre outras informações fundamentais para que o jogador se situe, continue com uma ação ou reformule suas estratégias. Para Vianna *et al.* (2013), cabe ao sistema de *feedback* fomentar a motivação, mantendo os participantes conscientes do progresso atingido de maneira mais ou menos explícita.

Um jogo também é composto de níveis, outro elemento apontando por Kapp (2012), o qual demonstra a ocorrência de três tipos de níveis: um baseado na missão, em que os jogadores progredem à medida que avançam para o final do jogo; outro referente ao grau de dificuldade que o jogador escolhe quando entra no jogo pela primeira vez, e o último referente à experiência e habilidades que o jogador recebe durante a execução do jogo. Na descrição de nossa proposta gamificada, pode ser percebido que o conceito de nível assumido foi aquele que faz referência ao grau de dificuldade de cada atividade realizada, que vai aumentando conforme os jogadores progredem no jogo.

Acerca do *storytelling*, termo que indica o ato de contar histórias, é importante a percepção do jogo como uma estrutura narrativa, ou seja, comumente pode-se perceber a presença de jogadores (personagens), espaço (local onde se desenvolve a história) e enredo (motivos que justificam a existência do jogo). Do ponto de vista de Kapp (2012) o *storytelling* serve para contextualizar o jogo e atua na construção de um ambiente mais interativo e motivador, guiando o jogador enquanto ele tenta cumprir os elementos da história e o objetivo do jogo.

Conforme Moran (2018), uma das formas mais eficientes de aprendizagem é a que acontece por meio de histórias contadas, por isso as narrativas constituem-se como elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento. Com base nisso, percebe-se uma aproximação do *storytelling* com o elemento “abstração da realidade”, tendo em vista que, ao contar uma história, o jogo assimila algum aspecto do real e o transforma, seja pela simplificação ou pelo lúdico, de modo que faça sentido para os jogadores. Assim, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) explicam que a experiência narrativa é geradora de uma experiência cognitiva, que se traduz em um constructo emocional e sensorial do indivíduo.

Associada ao *storytelling*, tem-se a jornada do herói, elemento que também é conhecido como monomito, conceito estruturado por Joseph Campbell, que identifica ações repetidas de forma cíclica em algumas narrativas como mitos e lendas, por exemplo. Basicamente ele reporta a um personagem que desempenha o papel de herói/heroína, que tem sua vida comum

interrompida por um chamado e a partir daí vive uma narrativa de aventuras. Dessa forma, a jornada do herói é um elemento que ajuda no desenvolvimento de jogos, tornando a narrativa consistente e acrescenta, de acordo com Kapp (2012), interatividade a eles.

Acerca da curva do interesse, Kapp (2012, p. 45, tradução própria¹¹) a compreende como “o fluxo e a sequência de eventos que ocorrem ao longo do tempo que mantém o interesse do jogador”. O autor explica que a ideia é sequenciar eventos dentro de um fluxo para prender a atenção do jogador durante toda a sua experiência dentro do jogo. Dessa forma, esse elemento permite medir até que ponto o desdobramento da sequência de eventos é capaz de manter o aprendizado.

A primeira parte da curva de interesse é chamada “ponto de entrada” e pressupõe que o jogador já inicie o jogo com algum nível de interesse. Uma vez dentro do jogo, a preocupação se volta em conseguir manter o interesse inicial, promovendo ações que o façam crescer. Nesse sentido, Kapp (2012) enfatiza que, se a experiência for bem elaborada, o interesse aumentará continuamente até alcançar um clímax. Para o autor, as curvas de interesse são úteis para criar uma experiência de aprendizado e servem para comparar se o nível de interesse observado é o nível que foi antecipado no momento do *design* do jogo.

Penúltimo elemento do jogo citado por Kapp (2012), a estética tem a ver com o visual adotado. O autor explica que o espaço em que o jogo é jogado, sem estética, torna-se desinteressante e tedioso, assim, a presença de visuais apropriados, cores, contrastes, dentre outros recursos, criam um ambiente imersivo que contribui para a experiência geral do jogo. Em um primeiro momento, pode-se pensar que apenas jogos digitais fornecem essa possibilidade de construção estética, no entanto ela pode ser elaborada com base em elementos simples e aplicada a jogos analógicos, a exemplo do xadrez, em que os tabuleiros e as peças compõem uma estética marcante. Em atividades gamificadas, esse elemento pode ter como base o *storytelling* assumido para compor a narrativa e se valer de recursos simples que possam ser agregados ao ambiente em que a atividade é realizada.

Por fim, tem-se o “*replay*” ou “fazer de novo”, que reporta à oportunidade que o jogo provê aos jogadores de tentar realizar uma missão novamente. Esse elemento, na visão de Kapp (2012), constrói sua importância à medida que proporciona ao jogador lidar com as falhas que poderá cometer durante o percurso. O autor prossegue afirmando que, para um jogador realmente gostar do jogo, ele deve sentir que algo foi realizado e alcançado, sendo assim, falhar

¹¹ The interest curve within a game is the flow and sequence of events that occur over time that maintains the player’s interest (Kapp, 2012, p. 45).

várias vezes antes do sucesso instila o sentimento de realização quando um estado vencedor é alcançado, deixando o ato de vencer mais prazeroso. Dessa forma, compreende-se que fazer de novo é, justamente, um dos fatores de atratividade do jogo, permitindo recomeçar quantas vezes for necessário, o que acaba refletindo em um nível alto de engajamento.

Abaixo segue um quadro que resume os elementos descritos por Kapp (2012) e considerados em nossas análises.

Quadro 2 – Síntese dos elementos do jogo conforme Kapp (2012).

Elemento do jogo	Principal característica
1. Abstração de conceitos e realidade	Simplificar os elementos da realidade.
2. Meta	Adicionar propósito ao jogo.
3. Regras	Regular as ações dos jogadores.
4. Conflito, competição ou cooperação	Fornecer desafios provenientes de um oponente; otimizar o desempenho com base nos oponentes; trabalhar com outros jogadores.
5. Tempo	Gerenciar a participação dos jogadores.
6. Estruturas de recompensa	Fornecer ganhos aos jogadores.
7. <i>Feedback</i>	Oferecer informações aos jogadores.
8. Níveis	Evidenciar o progresso no jogo.
9. <i>Storytelling</i>	Contextualizar o jogo.
10. Curva do interesse	Sequenciar eventos para manter a atenção do jogador.
11. Estética	Construir um visual para o jogo.
12. <i>Replay</i>	Dar chance de jogar de novo.

Fonte: elaborado com base em Kapp (2012).

Todos os elementos descritos conforme a visão de Kapp foram incorporados à proposta gamificada desta pesquisa; tendo em vista que, a descrição realizada permite que se perceba que um elemento isolado não é suficiente para desencadear um processo de gamificação, até porque vários elementos se aproximam e se relacionam. Por fim, nota-se um potencial na utilização desses fatores, em especial no contexto escolar, para gerar engajamento e autonomia.

3.1 No contexto do ensino, a gamificação

Um dos desafios da educação é tornar a aprendizagem mais atraente e significativa para o aluno, o que nem sempre é possível fazer por meio de metodologias mais passivas, como ouvir a explanação do professor ou copiar resumos do conteúdo da aula. Essa preocupação não é algo recente. Dewey (2001), em sua obra “*Democracy and Education*”, publicada

originalmente em 1915, já enfatizava que a educação não é uma questão de contar algo a alguém, mas um processo ativo e construtivo. Para o autor, quando o processo de aprendizagem não considera um fazer ativo, que envolve o corpo e o manuseio de material, a educação se afasta das necessidades e propósitos do aluno.

Apesar de não ser uma questão nova, essa necessidade torna-se mais acentuada atualmente por causa de novas demandas sociais (vide os dados expostos por McKinsey & Company (2021) no tópico 3) que requerem, por exemplo, proatividade, empreendedorismo e capacidade crítica e emocional dos alunos para lidar com relações que se mostram cada vez mais híbridas. Dessa forma, é justificável a atenção dada às metodologias ativas nos últimos anos, uma vez que se voltam para práticas pedagógicas focadas em envolver os alunos e engajá-los em atividades nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (Moran, 2018).

Dentre essas metodologias ativas, destaca-se a gamificação. O termo surge a partir da percepção de que aspectos inerentes ao jogo podem contribuir para potencializar habilidades e aprendizagem. Nesse sentido, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) explicam que essa metodologia visa aplicar os elementos próprios dos jogos em contextos, produtos ou serviços não necessariamente da esfera “jogacional”, tendo a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo. Na mesma linha, Vianna *et al.* (2014) argumentam que a aplicação da gamificação abarca circunstâncias de criação ou adaptação da experiência do usuário a determinado produto, serviço ou processo; intenção de despertar emoções positivas, explorar aptidões pessoais ou atrelar recompensas virtuais ou físicas ao cumprimento de tarefas. Outro ponto destacado pelos autores é que o processo de gamificação não se restringe à participação em ou ao uso de jogos, envolvendo também se apoderar dos aspectos mais eficientes do jogo para conseguir os benefícios que costumam ser alcançados com eles.

Zichermann e Cunningham (2011) entendem a gamificação como um processo planejado a partir do pensamento e mecânica baseados em jogos com o objetivo de engajar e resolver problemas. De modo mais extenso, Kapp (2012, p.10, tradução própria¹²) o compreende como “o uso de mecânicas, estética e pensamentos baseados em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas”.

Com foco especificamente na educação e aprendizagem, Kim *et al.* (2018) conceituam a gamificação como um conjunto de atividades e processos para resolver problemas pelo uso

¹² “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (Kapp, 2012, p. 10).

ou aplicação da mecânica dos jogos. Já para Werbach e Hunter (2012, p. 20, tradução própria¹³), a gamificação é “o uso de elementos dos jogos e técnicas do *design* de jogos em contextos de não jogo”.

Pode-se perceber que há uma proximidade entre os conceitos, sendo que a maior parte deles identifica em que a gamificação se baseia e aponta sua finalidade. Frisa-se também o uso do termo “mecânica”, referindo-se à “mecânica dos jogos”, em três dos quatro conceitos apresentados. Em um primeiro momento, a palavra nos remete a “funcionamento”, podendo-se interpretá-la como uma menção a uma forma típica de organização observada nos jogos.

Werbach e Hunter (2012) explicam que a mecânica do jogo é o processo básico que impulsiona a ação e o engajamento do jogador, sendo constituído por elementos como os desafios, as chances, a competição, a cooperação, o *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, trocas e o estado de vitória. Além da mecânica, na estrutura da gamificação, os autores também consideram a dinâmica e os componentes do jogo. Um exemplo do primeiro é a narrativa e do segundo, os níveis. Nesse sentido, relacionar esses três elementos e ter conhecimento sobre eles é fundamental para se construir um processo de gamificação atraente (Werbach; Hunter, 2012).

No que se refere à aprendizagem, pode-se dizer que a gamificação, ainda que não compreendida como hoje, já se fazia presente nas salas de aula em algumas dinâmicas aplicadas por professores para manter os alunos motivados, oferecendo-lhes recompensas¹⁴. Para Orlandi *et al.* (2018), o processo de gamificação não requer, necessariamente, acesso à tecnologia ou outros recursos mais complexos, já que, no contexto educacional, pode-se socializar e trabalhar por recompensas, bem como recriar rotinas já existentes, como trabalhos e atividades que visem ao aprendizado com engajamento.

Os referidos autores atentam ainda para os impactos da gamificação na aprendizagem, evidenciando que contribui para despertar o interesse, a curiosidade e a participação dos alunos. Na mesma esteira, Gee (2003) destaca que os processos de gamificação incrementam um potencial de aprendizagem ativo e crítico, sendo, portanto, uma ferramenta efetiva no campo educacional.

Diante do exposto, pode-se inferir que, em um contexto cada vez mais híbrido e digital, a gamificação se constitui como uma tentativa de fazer com que o ensino incorpore outras

¹³ “The use of a game elements and game-design techniques in no-game contexts.” (Werbach; Hunter, 2012, p. 20).

¹⁴ Como acrescentar pontos à nota do aluno, promover um dia de brincadeiras ou presenteá-lo com um doce ou outro objeto.

práticas além das tradicionais, procurando desenvolver habilidades que passaram a ser requisitadas no novo perfil de sociedade. Como explicitam Alves e Teixeira (2014), o aprendiz ganha, por meio de práticas gamificadas, a oportunidade de explorar qualidades cognitivas, sociais, culturais e motivacionais. Além disso, explicam os autores que a gamificação pode auxiliar na motivação e, em um processo de envolvimento do aprendiz, incentivando-o ao estudo e à reflexão crítica à medida que permite interação e colaboração.

Percebe-se que há um grande enfoque na literatura sobre como a gamificação pode impactar a aprendizagem do aluno. Por meio de uma perspectiva complementar, é importante que se pense como essa metodologia também contribui para ressignificar o papel do professor, uma vez que o ensino passa a ser mais colaborativo e, conseqüentemente, descentralizado. Com isso, pretende-se dizer que há uma divisão de responsabilidades sobre o que é aprendido, algumas delas são atribuídas aos alunos (é o que se chama de autonomia), outras precisam, necessariamente, passar pelo professor, no entanto, todo o processo de aprendizagem se dá de maneira mais horizontalizada.

Desse posicionamento, destacam-se alguns termos: descentralização, colaboração e autonomia. Eles apontam para uma outra forma de ensino, a qual é ressignificada, nesse contexto, pela gamificação. Trata-se do ensino tradicional, que é caracterizado por sua centralidade no professor e no conteúdo a ser repassado, o que implica em uma aprendizagem mais individualizada e em uma conduta mais submissa de quem aprende. Esse modo de operação é justificado, como aponta Saviani (2011), pela relevância que se dá à ação de aprender, por isso, a atenção plena destinada à explicação do professor e a acumulação de conteúdo.

Ao discorrer sobre o ensino tradicional, Libâneo (2006, 2012) explica que a aprendizagem tem como pressuposto a retenção, assim, para garanti-la em relação ao conteúdo, são utilizados exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria, sendo bastante comum atividades com base na lição decorada, complementarmente, ao avaliar, são usadas perguntas orais, provas escritas e trabalhos de casa, por exemplo.

O autor esclarece também que o método de ensino tradicional é baseado na exposição verbal e/ou demonstração do conteúdo pelo professor, na qual se destacam alguns passos: 1. Preparação: a matéria anterior é recordada e o interesse do aluno despertado; 2. Apresentação: os principais pontos do conteúdo abordado são realçados; 3. Associação: o conhecimento novo e o já adquirido são combinados por meio da comparação ou da abstração; 4. Generalização: pela análise de casos particulares, chega-se a um conceito geral, havendo, assim, uma exposição

sistematizada; 5. Aplicação: fatos adicionais podem ser explicados e exercícios são resolvidos. (Libâneo, 2006).

Para quem vivencia a sala de aula, é fácil reconhecer a própria prática e a de outros professores nesse passo a passo descrito por Libâneo, pois se trata de um método já cristalizado na rotina de ensino. Tendo em vista a conotação negativa que o ensino tradicional ganhou ao longo do tempo, tal consolidação acaba sendo percebida por boa parte da literatura como algo ruim e que precisa ser abolida da escola. Por isso, é necessário pôr em pauta dois pontos: o que se ensina e para quem ensina. Há e sempre haverá tradicionalismos em maior ou menor proporção em nossas práticas de ensino, em certos momentos, por força do conteúdo, a exposição se faz indispensável, assim como a realização de exercícios de fixação e isso quer dizer que nem a todo objeto de ensino cabe métodos ativos (como a gamificação), sendo plenamente possível que certos tópicos consigam ser melhor abordados em uma exposição guiada por *datashow*, por exemplo; outra possibilidade é de se ter um perfil de turma que aprende melhor por métodos tradicionais, sendo assim, é coerente que eles ocupem a maior espaço no ensino, uma vez que o foco é promover aprendizagem, a maneira pela qual ela será promovida precisa fazer sentido e ser funcional considerando quem aprende.

Em uma descrição do ensino tradicional bem parecida com a de Libâneo (2006), Saviani (2011) aponta que a instrução começa pelos elementos mais simples do conteúdo, oferecendo dados sensíveis à observação e à percepção do aluno, por isso, há um esforço do professor em decompô-lo, deixando-o mais fácil de ser assimilado. Essa decomposição também viabiliza a memorização, tarefa que é considerada importante, pois o conhecimento é medido pela capacidade do aluno em repetir o que foi ensinado. Acredita-se que o “simplismo” apontado por Saviani é um fator contribuidor e decisivo para que se crie o desejo de superação do ensino tradicional. E é por serem simples demais que boa parte das aulas de português são baseadas em métodos tradicionais. Se forem considerados fatores como tempo destinado ao preparo de aulas, jornada de trabalho, quantidade excessiva de alunos por turma, dentre outras complexidades próprias do contexto educacional e da profissão professor, continuar no tradicionalismo se torna a opção mais viável.

Ao retomar a discussão em torno da escrita argumentativa na seção 2.2, veremos que são requeridos o contato prévio com textos, a reflexão acerca do tema sobre o qual se escreve, a reescrita do texto, dentre outros movimentos, que, quando comparados àqueles próprios de métodos tradicionais, se apresentam divergentes, pois a habilidade de escrever, especialmente quando voltada aos gêneros argumentativos, requisita ao aluno um protagonismo que não é o

foco do ensino tradicional. Esse é um exemplo prático de inadequação do conteúdo a um método composto majoritariamente de exposição e memorização.

Explicitando algumas constatações sobre as atividades em torno da escrita, Antunes (2003), destaca que elas são, em muitos casos, feitas “apenas para exercitar”, por isso, é comum que sejam compostas por exercícios voltados para criar lista de palavras, formar frases ou, ainda, separar sílabas, ações que, segundo a autora, são desvinculadas de um contexto comunicativo. O descrito por Antunes se aproxima muito da descrição feita por Libâneo (2006, 2012) e Saviani (2011), pois aponta para um cenário apoiado pela repetição e fixação: quanto mais se escreve, mais se aprimora a escrita e mais se consolida o conteúdo. Percebe-se, portanto, que a expressão do aluno como sujeito que tem o que dizer fica em segundo plano.

Concorda-se com Moran (2018) que deve haver uma preocupação em combinar metodologias ativas em contextos híbridos e, dessa forma, unir as vantagens das metodologias indutivas e das dedutivas. Diante desse contexto é que se discute a gamificação como uma alternativa à exclusividade de métodos tradicionais aplicada ao ensino de produção textual, que pode implicar em mudanças tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

3.1.1 O fator motivação e o modelo ARCS

No contexto tradicional de ensino de língua portuguesa, em que se usa a exposição oral de conteúdos mais a realização de atividades escritas a partir do quadro ou do livro didático como uma rotina frequente, pode ser difícil a longo prazo manter o interesse do aluno, com chances de implicar em estudantes desmotivados que acham que estudar português é muito difícil. Por outro lado, quando se parte para a esfera dos jogos, percebem-se jogadores focados e dispostos a passarem muitas horas em um mesmo jogo. Para autores como Kapp (2012), Busarello (2016) e De-Marcos *et al.* (2014), isso se deve à capacidade que têm os jogos de desenvolver a motivação.

Percebe-se que há na literatura uma variedade de conceitos sobre motivação. Em sua maior parte, convergem para o entendimento de que a motivação está diretamente ligada a apropriar-se de uma atitude ativa em prol de um objetivo. Dada essa diversidade, foca-se no conceito e análise fornecidos por Schunk, Meece e Pintrich (2014, p. 5, tradução própria¹⁵), que entendem a motivação como um “processo pelo qual atividades direcionadas a um objetivo são

¹⁵ “Motivation is the process whereby goal-directed activities are instigated and sustained.” Schunk, Meece e Pintrich (2014, p. 5).

instigadas e sustentadas”. Nesse sentido, os autores explicam que, como um processo, a motivação não pode ser observada diretamente, mas sim inferida por meio de ações e verbalizações. Além disso, para esses autores, a motivação tem uma relação recíproca com a aprendizagem e o desempenho, dessa forma, a motivação para aprender promove a aprendizagem e sustenta a aprendizagem futura.

O conceito apresentado por Schunk, Meece e Pintrich (2014) se coaduna com o que geralmente ocorre na gamificação, uma vez que envolve objetivos, execução de atividades físicas ou mentais e atividades que são iniciadas e alimentadas durante todo o processo. Kapp (2012) considera a motivação como um conceito chave do jogo e distingue a motivação interna da externa, sendo que, para ele, entender esses dois elementos é fundamental para a gamificação.

A motivação interna advém daquilo que a realização de uma atividade proporciona à pessoa: o prazer, o sentimento de realização, por exemplo. Conforme Kapp (2012), quando as pessoas estão intrinsecamente motivadas, elas tendem a estar mais conscientes de uma ampla gama de fenômenos, e sua atenção aos eventos e ao inesperado torna-se mais cuidadosa. Por outro lado, a motivação externa diz respeito a tudo que vem de fora, do ambiente, não se relacionando, portanto, diretamente com a atividade realizada: pode ser uma nota alta, um presente ou o reconhecimento de outra pessoa, por exemplo. Silva e Dubiela (2014) enfatizam que, no contexto da aprendizagem, o professor terá que lidar com ambos os tipos e desenvolver ações que as modifiquem.

De-Marcos *et al.* (2014) compreendem a gamificação como uma metodologia que foi impulsionada não só pelo impacto dos videogames, mas também pelos modelos motivacionais, dentre os quais se destaca o modelo ARCS, de Keller (1987a). Para Keller (1987b), é possível criar condições favoráveis à motivação, em que pessoas se sintam interessadas e envolvidas. Nesse sentido, os fatores que promovem uma resposta positiva podem ser treinados, ajustados e reajustados até o efeito desejado ser alcançado. A partir dessa concepção, Keller (1987a) desenvolveu um método para melhorar o apelo motivacional de materiais instrucionais, fundamentado na teoria do valor-expectativa de Tolman (1932) e Lewin (1958). Originalmente, o modelo ARCS foi criado com vistas ao *design* instrucional, no entanto, segundo autores como Kapp (2012), Silva e Dubiela (2014), é perfeitamente possível que ele seja aplicado à gamificação da aprendizagem de maneira subsidiária, uma vez que é um modelo de *design* motivacional centrado na interação pessoa e ambiente que se foca na resolução de problemas, auxiliando os professores a lidarem com a motivação dos alunos.

O acrônimo ARCS sintetiza os quatro componentes do modelo: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. Cada um deles traz consigo estratégias associadas.

No primeiro elemento, busca-se obter e, acima de tudo, manter a atenção. Nesse sentido, Keller (1987a) informa que o objetivo desse componente é encontrar um equilíbrio entre tédio e indiferença *versus* hiperatividade e ansiedade, ou seja, todas as estratégias utilizadas visam equilibrar estímulos para ganhar e sustentar um nível satisfatório de atenção.

Nesse componente, as estratégias do tipo A1 servem para captar, inicialmente, a atenção do aprendiz, uma vez que lançam mão de ações que despertam o interesse por causar certa estranheza. As estratégias do tipo A2 são usadas para que o aluno perceba o conteúdo de modo mais concreto, por isso, instruem a trabalhar com representações visuais, exemplos e tudo que possa contribuir para a ilustração do conteúdo. Já as do tipo A3 têm o intuito de continuar com a atenção já conquistada, informando-se, portanto, que o modo como as informações são apresentadas importa. Dessa forma, há uma diversificação nos meios de entrega, no tom de voz e movimentos corporais, nos materiais e no estilo da apresentação. Nas do tipo A4 tem-se o componente humorístico, sendo assim, quem ensina pode se valer do bom-humor, jogos de palavras e introduções humorísticas. Nota-se que essas estratégias também se relacionam com as do tipo A3. Por sua vez, as A5 estimulam a investigação por parte do aprendiz, que são impelidos a usar da criatividade para elaborar analogias, criar tarefas e selecionar projetos interessantes dos seus pontos de vista. O último tipo, A6, desenvolve a participação por meio do uso de atividades que estimulam o engajamento.

A Relevância, segundo componente do modelo, demonstra ao aprendiz o motivo pelo qual o conteúdo estudado é necessário. Keller (1987a) explica que a Relevância pode vir da forma como algo é ensinado e não, necessariamente, do próprio conteúdo. Por esse viés, a metodologia seria responsável por satisfazer as necessidades do aprendiz, fazendo com que ele experimente um sentimento de relevância.

Kapp (2012) detalha que esse componente é estabelecido por meio de quatro métodos: o primeiro é a orientação de metas, momento em que se descreve a importância de um objetivo e como ele ajudará o aluno tanto no presente quanto no futuro, correlacionando-se com as habilidades R2 e R3. Por sua vez, o segundo trata da associação dos motivos da instrução com os objetivos dos alunos e se associa à habilidade R4. O terceiro enfatiza a familiaridade e, nesse sentido, mostra-se como o novo conhecimento está relacionado ao conhecimento do aluno, o que preceitua a habilidade R1. Por último, tem-se a modelação dos resultados para a

aprendizagem do novo conhecimento, a intenção é promover um entusiasmo modelo para o assunto ensinado, é desenvolvido na habilidade R5.

O terceiro elemento, a Confiança, está diretamente ligado à relação do aprendiz com o sucesso. Nesse sentido, algumas condições precisam ser satisfeitas para que o aluno aplique esforço e empenho na realização das atividades, de modo que se sinta capaz de concluí-la. Keller (1987a) ressalta que é desafiante para o professor promover o desenvolvimento da confiança, tendo em vista a competitividade e controle externo que muitas vezes existem nas escolas.

São cinco os tipos de estratégia desse componente. O primeiro deles, o C1, orienta que como requisitos de aprendizagem estão os objetivos, a avaliação e a autoavaliação, que funcionam para que o aluno saiba aonde quer chegar e reflita sobre seu processo de aprendizagem. O tipo C2 atenta para a importância de se variar o nível de dificuldade, tornando-o crescente e conquistável. No tipo C3, o aluno é ensinado a trabalhar com expectativas, sendo encorajado a estabelecer metas realistas e a desenvolver um plano de trabalho. As do tipo C4 são usadas para fazer a atribuição do bom desempenho ao próprio aluno, verbalizando suas conquistas e seu esforço. Por fim, as estratégias do tipo C5 trabalham a autoconfiança, por isso estimulam a independência, a aquisição de novas habilidades e a tolerância às imperfeições.

Um ponto interessante observado nas estratégias descritas é a criação de um ambiente concreto e realista, de modo que o aprendiz possa desenvolver um trabalho a partir daquilo que ele, de fato, dispõe. Isso contribui para que as chances de frustração sejam minimizadas. Nessa esteira, Kapp (2012) atenta para o fato de que, se os alunos forem capazes de estimar com precisão a quantidade de tempo e esforço que precisam fazer, é mais provável que se sintam confiantes e motivados.

A Satisfação, último componente do modelo ARCS, tem a ver com a percepção do aprendiz de que ele adquiriu habilidades e, de fato, as usa. Também se relaciona com as sensações que o alcance dos objetivos pode causar. Para Keller (1987a), o desafio atrelado a esse componente é fornecer contingências apropriadas, sem excesso de controle, para que o aluno não acabe experimentando a sensação de que é obrigado a fazer algo.

Na estratégia tipo S1, o aluno é estimulado a usar as habilidades que adquiriu e ajudar aqueles que não conseguiram desenvolver a habilidade que domina, ao passo que o professor reconhece verbalmente sempre que o aluno realiza uma atividade difícil. Nas S2 são utilizadas recompensas inesperadas tanto para tarefas que são interessantes quanto para aquelas consideradas tediosas. No tipo S3 são priorizados os resultados positivos, sendo fornecidos

feedbacks motivadores e informativos, com os alunos recebendo elogios verbais e atenção por parte do professor. Já nas habilidades do tipo S4, evita-se o uso de influência negativa, como ameaças e vigilância, excluindo-se ao máximo avaliações externas. O último tipo, S5, foca nos reforços que são fornecidos aos alunos: sempre que um aluno aprende uma nova tarefa, o reforço deve ser frequente; por outro lado, ao passo que vai adquirindo mais proficiência, o reforço passa a ser intermitente.

Na descrição das estratégias, percebe-se que o reforço positivo é fator essencial na construção da satisfação, apresentando-se na forma de recompensas, de afirmações e atenção. Tudo isso visa à manutenção por parte do aluno do sentimento de que ele está no controle da situação, o que, de certo modo, impacta na motivação intrínseca do aprendiz. Em contrapartida, Keller (1987a) é enfático ao afirmar que o modelo ARCS não foi concebido como um modelo de mudança comportamental, logo não deve ser aplicado visando resolver problemas de personalidade individual.

No contexto de nossa proposta, descrita no capítulo 5, o modelo foi assumido como uma maneira de desenvolver a curva do interesse do aluno, de modo a garantir, o máximo possível da motivação na realização das atividades, tendo em vista esse ser um aspecto fundamental da gamificação. Nesse sentido, todos os quatro componentes descritos foram contemplados na proposta, mas nem todas as estratégias foram utilizadas, priorizando-se aquelas que se mostraram mais adequadas ao contexto das atividades. Reforça-se que o modelo ARCS foi integrado à proposta de gamificação da argumentação como um instrumento capaz de fornecer recursos para gerar e manter a atenção do aluno, permitindo a geração de informações relevantes e o ajuste na adequação dos desafios, por exemplo.

As discussões fomentadas neste capítulo alertam para a necessidade de se pensar sobre como se pode alinhar aprendizagem com as demandas sociais exigidas atualmente. Nessa esteira é que o jogo, por meio de suas características, mostra toda a sua potencialidade e a gamificação, como metodologia, se revela como uma alternativa ao ensino tradicional, ainda utilizado de modo exclusivo nas aulas de língua portuguesa, especialmente naquelas dedicadas à produção textual. Visto isso, foi que se estabeleceu um paralelo entre essas duas formas de ensinar. Por fim, as noções construídas acerca da motivação, permitem entendê-la como um fator que pode ser desenvolvido e mantido, mesmo que de forma independente da gamificação.

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização da pesquisa

Com relação ao objetivo, a pesquisa se caracteriza como descritiva, a qual se volta para os detalhes de seu objeto de estudo, seja ele uma ação, um experimento ou algo estático, por esse motivo, é importante um conhecimento prévio do objeto pesquisado e de sua contextualização (Correa, 2008). A gamificação e a habilidade escrita de argumentar são os dois elementos-chave desta pesquisa; sendo assim, a descrição ocorre no sentido de se apresentarem os impactos do primeiro no segundo elemento. Para que ela ocorra de maneira detalhada, como orienta Correa (2008), foram consideradas nesse processo as atividades escritas realizadas pelos alunos em aula de modelo tradicional e as produções textuais escritas advindas tanto dessa etapa quanto da etapa final da proposta gamificada.

Do ponto de vista de sua abordagem, caracteriza-se como qualitativa, visto que, conforme Minayo (2009) contempla-se o universo dos significados, dos motivos e das atitudes, interpretando-se os dados dentro e a partir da realidade vivida. Sendo assim, para analisar as produções textuais, foram considerados critérios para avaliá-las e interpretá-las, sendo eles: I. Ponto de vista; II. Presença dos argumentos; III. Elaboração de argumento; IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual fazem parte; V. Relação entre os argumentos; VI. Relação entre argumento e ponto de vista; VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido; VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual; e IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa. Além dos textos, a motivação também foi analisada, pois é importante para a compreensão da dinâmica e características dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, trata-se de uma pesquisa-aplicação que, conforme Lima e Souza (2022), tem o objetivo de unir a academia com a prática educacional, de forma colaborativa, buscando solucionar problemas de interesse mútuo. Os autores destacam, com base em Van den Akker *et al.* (2006), cinco características definidoras da pesquisa-aplicação: ser teoricamente orientada, aplicada, colaborativa, fundamentalmente responsiva e iterativa. Considerando o exposto, este trabalho é embasado nas teorias de Kapp (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Keller (1987a), cujos fundamentos ajudaram na elaboração de uma intervenção de proposta gamificada aplicada na escola da qual a pesquisadora faz parte, com o objetivo de minimizar ou solucionar as deficiências com relação à capacidade de produzir textos argumentativos. Todas as etapas da intervenção contam com a

colaboração dos alunos sujeitos da pesquisa; dessa forma, a partir dos resultados gerados, a proposta pode ser constantemente aprimorada, aperfeiçoada e apropriada por professores, sendo, portanto, de interesse de toda a comunidade escolar, já que preveem impactos positivos na aprendizagem e no modo de se repensar as metodologias usadas pelos professores para o trabalho de produção textual.

Por não apresentar distribuição aleatória, nem grupo de controle, a pesquisa é delineada sob o viés quase experimental. Nesse sentido, tanto as aulas da etapa tradicional, quanto as da etapa gamificada foram aplicadas na mesma turma de 9º ano, mantendo-se, portanto, os mesmos sujeitos. Gil (2008) explica que no quase experimento, perde-se a capacidade de controlar rigorosamente o que ocorre a quem. No entanto, é possível observar o que ocorre (melhora, piora ou permanência em um critério avaliativo), quando ocorre (a partir do emprego de estratégias ou de atividades específicas), a quem ocorre (à maior ou menor parte dos sujeitos), tornando-se possível, de alguma forma, a análise de relações causa-efeito (os impactos da gamificação na argumentação).

4.2 Campo de pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola municipal pública situada no município de Cantanhede – MA. O campo foi escolhido a partir dos seguintes critérios: dispor de acesso facilitado à realização da pesquisa, uma vez que a autora atua na referida escola como professora de língua portuguesa; fazer parte da rede pública maranhense de ensino; estar inserida na modalidade de ensino regular; estar com séries de 9º ano ativas no turno matutino, do qual provém os participantes da pesquisa.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 29 alunos do 9º ano de uma escola pública municipal. Como critérios de inclusão foram considerados: estar matriculado em turno matutino, dispor de assiduidade nas aulas de português e concordar em participar da pesquisa. Nesse sentido, buscando garantir a inserção, bem como a manutenção dos sujeitos na pesquisa, alguns procedimentos éticos foram adotados, os quais são explicitados no subtópico seguinte.

4.4 Procedimentos éticos

Do ponto de vista pesquisador/aplicador, cumpriu-se integralmente o disposto pelo CEP, reforça-se que esta pesquisa consta como aprovada pelo Parecer nº 5.350.084. Dessa maneira, assumiu-se o compromisso de agir eticamente com as informações manuseadas. Além disso, como instrumento mediador na aplicação da atividade gamificada, dispôs-se de atenção aos acontecimentos, linguagem verbal e corporal dos sujeitos da pesquisa, respeitando seus limites de privacidade, tempo e liberdade. Na elaboração da proposta gamificada procurou-se estabelecer analogias com os elementos que já são conhecidos pelo público-alvo, para que houvesse maior adesão e ativação de conhecimento prévio, junto a isso, tarefas que possam ser manipuladas e realizadas de modo intuitivo, com dificuldade adequada ao perfil da turma, visando ao não aborrecimento e ao não constrangimento dos alunos. Em sua execução, primou-se pela adequação do tempo e por dar instruções e *feedbacks* claros aos alunos, de modo a não se sentirem confusos ou apreensivos.

4.5 Construção da proposta de intervenção e procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, demonstrados no Quadro 3, visaram o alcance dos objetivos específicos estabelecidos pela pesquisa. Congruente à abordagem adotada, vale-se de ferramentas que possibilitam uma interpretação adequada dos dados averiguados.

Quadro 3 – Objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

(continua)

Objetivos específicos	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados
Construir um perfil dos alunos participantes da pesquisa.	Elaboração e aplicação de um questionário sociodemográfico.
Elaborar uma proposta de metodologia gamificada aplicável ao ensino da tipologia argumentativa.	Confecção das atividades gamificadas.
Aplicar aulas com metodologia tradicional para ensinar tipos de argumentos a alunos do 9º ano.	Construção de um plano de aula baseado em metodologia predominantemente expositiva. Elaboração e aplicação de atividade escrita avaliativa.
Aplicar atividades gamificadas, em aulas de português, para alunos de 9º ano, de modo a ensinar tipos de argumentos.	Utilização de um <i>design</i> gamificado composto de reuniões e <i>challenges</i> , em que serão promovidas atividades variadas na forma de ações, missões e desafios que deverão ser cumpridos pelos alunos.

Quadro 3 – Objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

(conclusão)	
Averiguar a motivação dos alunos durante as atividades gamificadas e suas percepções com relação à gamificação como metodologia.	Elaboração e aplicação de quadro autoavaliativo, respondido pelos alunos ao final de cada etapa da gamificação. Observação direta dos alunos durante a execução das atividades. Elaboração e aplicação de questionário avaliativo, respondido ao final da proposta.
Analisar a produção escrita dos alunos derivada das aulas tradicionais e gamificadas, de modo a evidenciar em quais aspectos a gamificação produziu ou não mudanças.	Leitura dos comentários argumentativos escritos elaborados pelos alunos no último <i>challenge</i> , considerando critérios definidos em rubricas avaliativas.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Como primeiro instrumento a ser aplicado na pesquisa, tem-se o questionário, que, segundo Gil (2008, p.121) é a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A inserção de um questionário sociodemográfico não foi considerada, a princípio, como etapa metodológica, por isso, foi o último instrumento a ser elaborado. Surgiu da necessidade de compreensão das características dos sujeitos da pesquisa, que, até então, eram restritas ao ano/série, à escola e à cidade de onde provinham. Uma vez que se amplia o conhecimento acerca dos participantes, pode-se fornecer uma interpretação mais consistente e confiável dos dados coletados ao longo da proposta gamificada. Tendo em vista que o objetivo do questionário é levantar informações para construir um perfil dos sujeitos, percebeu-se que apenas os aspectos sociais não seriam suficientes, por isso, foram inseridos mais dois: preferências de aula e experiência com jogos. Eles foram escolhidos porque são variáveis que se relacionam diretamente com a identificação do aluno com a metodologia de ensino utilizada. Nesse sentido, pode-se projetar, por exemplo, que alunos que preferem aulas tradicionais terão mais resistência em participar de aulas gamificadas. Assim, é notório que pode haver uma clara interferência desses aspectos na adesão, motivação e aprendizagem.

O questionário, que pode ser consultado no apêndice A, foi composto de 19 questões objetivas, fechadas, de múltipla escolha e, também, algumas dicotômicas. Em poucas questões foi necessária uma complementação subjetiva. Os três aspectos envolvidos na composição do questionário compuseram seções separadas e bem demarcadas, de modo a não confundir os

respondentes. Optou-se por aplicá-lo de forma presencial, tendo em vista ser a melhor forma de se alcançar o público-alvo.

Já as atividades gamificadas foram o primeiro instrumento de coleta a ser elaborado, emergente da própria estrutura desta pesquisa, na qual se fez necessária uma proposta de intervenção aplicada ao ensino de língua portuguesa. Como, desde o início, a pesquisa assumiu como objeto de estudo a relação entre argumentação e gamificação, foi imperioso que se delimitasse o que, dentro da argumentação, seria focado no contexto de ensino. Ao buscar apoio teórico na obra “Tratado da argumentação: a nova retórica”, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), constatou-se a presença de dois processos argumentativos utilizados pelo orador para provocar ou aumentar a adesão do auditório: esquemas de ligação e dissociação. Dentro do primeiro encontram-se os grupos de argumentos quase lógicos, baseados na estrutura do real e fundados na estrutura do real; já do segundo estão os pares filosóficos, como aparência/realidade. Traçando um paralelo com o contexto escolar, percebeu-se que vários argumentos do primeiro grupo são frequentemente utilizados em textos argumentativos, a exemplo do artigo de opinião, redação e carta aberta, fato que é ilustrado pelo *screenshot* constante na Figura 1:

Figura 1 – *Screenshot* da página 143 do livro “Tecendo Linguagens, 9º ano”.

The screenshot shows a page from a textbook. On the left, there is a text titled "Para conquistamos, lado a lado com todos os brasileiros, a nação que sonhamos, o Rio é a primeira fronteira." The text discusses the challenges of Rio de Janeiro and the role of the federal government. On the right, there is a sidebar with the following content:

Competências gerais
4 e 7

Competências específicas de Língua Portuguesa
3 e 6

Habilidades
(EF07LP6), (EF07LP19), (EF07LP26) e (EF07LP23)

Promova a interação dos alunos organizando-os em duplas ou em pequenos grupos.

Atividade
1. Nessa atividade, os alunos precisam analisar o contexto de produção verificando o objetivo de produção da carta, a quem é endereçada e a quem abrangem as reivindicações. Ajude-os a perceber esses elementos e leia com eles o quadro com a sistematização do gênero.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 9º ano, 2018 (grifo próprio).

O *screenshot* mostra o gênero textual “Carta aberta”, trabalhado no capítulo 5 do livro didático utilizado pelos participantes da pesquisa. No texto, foram destacados argumentos de autoridade e de exemplificação, respectivamente. Sendo assim, levando em conta a incidência desses e outros argumentos, como o de causa e consequência e comparação, por exemplo, na

grade curricular dos sujeitos da pesquisa, optou-se por considerar os argumentos do primeiro grupo.

No entanto, percebeu-se que não seria viável para a proposta trabalhar com todos os argumentos abrangidos pelo grupo. Dessa forma, como critério de inclusão, procurou-se averiguar quais tipos de argumentos são mais recorrentes em redações do ENEM. A escolha tanto do gênero quanto do contexto (integrar uma prova de admissão ao ensino superior), se deu em virtude da redação não estar prevista na grade curricular do ano em que estudam os sujeitos da pesquisa e também, por ser o gênero argumentativo de grande destaque e difusão nacional, devido a sua inserção na maior prova realizada no país, a qual, muito provavelmente, os alunos realizarão em breve.

Para tal averiguação, realizou-se uma pesquisa simples na plataforma de buscas *Google Scholar*, utilizando os termos “técnicas argumentativas” e “ENEM”, com o objetivo de selecionar trabalhos que identifiquem tipos de argumentos recorrentes em redações. Optou-se por restringir as buscas aos trabalhos publicados entre 2020 e 2022. Além disso, foram considerados apenas os resultados até a quinta página, tendo em vista que o algoritmo do *Google* faz um ranqueamento, colocando os *links* mais relevantes primeiro. Foram encontrados 3 trabalhos que, de alguma forma, identificavam argumentos em redações do ENEM, sendo eles: o de Oliveira e Lima (2021), que verificou argumentos de vínculo causal, autoridade, modelo, pragmático, definição, comparação, pessoa e ilustração; o de Prieto (2021) que destacou argumentos de identidade/definição, probabilidade, sucessão, autoridade, exemplificação, ilustração e analogia; e o de Ferreira e Júnior (2021) que constatou argumentos de comparação, exemplificação, vínculo causal e autoridade.

A partir de então, averiguou-se aqueles que apareceram em todos os três trabalhos. O argumento de autoridade foi constatado pelas três pesquisas, já os argumentos de vínculo causal, ilustração, definição, comparação e exemplificação apareceram em duas. Quando separados conforme a subdivisão proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), tem-se no subgrupo dos argumentos quase lógicos: o de definição e comparação; como argumentos baseados na estrutura do real: o de autoridade e o de vínculo causal; já nos que fundamentam a estrutura do real estão o de exemplificação e ilustração. Do segundo subgrupo escolheu-se o de autoridade pela recorrência nos três trabalhos averiguados, já do primeiro e terceiro, foram retirados o de comparação e exemplificação, respectivamente.

Dada a escolha do conteúdo, a segunda etapa da construção da proposta gamificada foi definir os elementos dos jogos que seriam incorporados a ela. Para isso, considerou-se aqueles

propostos por Kapp (2012) na obra “*The gamification of learning and instruction*”. O autor apresenta 13 elementos: 1. Abstração de conceitos e realidade; 2. Metas; 3. Regras; 4. Conflito, Competição ou Cooperação; 5. Tempo; 6. Estrutura de recompensas; 7. *Feedback*; 8. Níveis; 9. *Storytelling*; 10. A jornada do herói; 11. Curva do interesse; 12. Estética; 13. *Replay* ou faça de novo. Em um primeiro momento, pensou-se em absorver todos os itens, com exceção do 10º, por entender que ele se direcionava, exclusivamente, para temáticas de aventura concentradas em um personagem principal.

Contudo, à medida que o *storytelling* foi sendo construído, percebeu-se que alguns elementos da jornada do herói estariam presentes, mesmo que de forma não intencional, na proposta, tais como: o chamado à aventura, ajuda de um mentor, a travessia do primeiro limiar, a estrada de provas, a mulher como tentação, a grande conquista e a liberdade para viver. Dessa forma, todas as características apontadas por Kapp (2012) acabaram sendo utilizadas na construção das atividades gamificadas.

O próximo passo foi considerar as habilidades que seriam desenvolvidas e, para tanto, foi utilizada a BNCC (2018) como apoio. Nos momentos de reuniões (preparação e estratégicas) estão presentes habilidades relacionadas à oralidade, leitura e análise linguística, pois a intenção é, justamente, construir conhecimento para facilitar a execução dos desafios, nestes, por sua vez, serão enfatizadas habilidades de produção de textos. Para os momentos de produção de texto, foram priorizados os gêneros populares no ambiente digital *Instagram*, o qual foi utilizado para construir a estética e o *storytelling* da proposta, sendo eles o anúncio publicitário ou *publipost*, o *post* crítico e o comentário argumentativo. Acerca disso, a própria BNCC (2018) reforça a necessidade de a escola considerar os novos letramentos, que são essencialmente digitais.

Já na etapa final de elaboração, considerou-se que um dos fatores fundamentais para que o processo de gamificação tenha êxito é a motivação, constatação que foi, em muito, impulsionada pelas leituras realizadas durante o curso “*Games e Gamificação em educação*”¹⁶. Nele, pôde-se conhecer algumas teorias que associavam a aprendizagem à motivação, sendo assim, considerou-se pertinente buscar apoio teórico em uma delas. Inicialmente, foram consideradas três: O condicionamento operante, de Skinner; a Taxonomia das motivações intrínsecas, de Malone e Lepper; e o Modelo ARCS, de John Keller. Esta última foi a escolhida por fazer mais sentido diante do que se pretendia com a proposta, pois assume um ciclo de

¹⁶ Curso de autoria de João Mattar e ofertado pelo *site* Artesanato Educacional. O curso apresenta e discute os principais conceitos de jogos e gamificação e explora casos práticos do uso de games na educação.

aprendizagem baseado em quatro categorias: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. Dentro de cada uma há estratégias motivacionais, algumas destas, por sua vez, foram inseridas na proposta gamificada, com o objetivo de sustentar a motivação dos alunos.

Um procedimento fundamental para a elaboração das atividades gamificadas foi a construção do *design* da proposta, pois as atividades precisariam seguir uma sequência lógica e terem viabilidade de aplicação. A princípio pensou-se em inserir desafios, que são conhecidos como *challenges* no universo do *Instagram* e *TikTok*. No entanto, como o foco era a produção textual, não poderia faltar um momento em que os alunos lessem e refletissem sobre os argumentos que utilizariam, o que acabou motivando a criação das reuniões estratégicas. Levando em consideração que, no componente Atenção da teoria de Keller, há estratégias que impulsionam a motivação inicial do aluno, optou-se por inserir uma reunião de preparação, na qual seria apresentado o conteúdo e a proposta gamificada.

Dessa forma, o *design* ficou dividido em três etapas: reunião de preparação (à qual foi atribuída uma aula), nas quais são realizadas ações; reuniões estratégicas (que totalizaram 4, destinada uma aula para cada), nas quais são realizadas missões e, por fim, os *challenges*, que correspondem aos desafios a serem realizados pelos alunos (para cada reunião estratégica há um desafio associado, dessa forma, totalizam 4 *challenges*, cada um realizado em uma aula). Tem-se, portanto, o total de 12 aulas previstas para a realização da proposta gamificada.

Tendo em vista os elementos “abstração de conceitos e realidade”, “estética” e “*storytelling*”, chegou-se à conclusão de que a proposta deveria assumir um tema que justificasse a presença dos personagens (alunos), dos acessórios (recursos utilizados) e da perseguição das metas e recompensas, assim como acontece em jogos de temática zumbi, como “*Last of us*” e de temática arqueológica, a exemplo da franquia “*Tomb Raider*”. Nesse sentido, optou-se por se basear no universo da rede social *Instagram*, tendo em vista que é bastante difundida e consumida por jovens e adolescentes, mostrando-se, também, bastante popular entre os alunos do 9º ano, à época da elaboração das atividades.

A partir disso, a história que fundamenta a proposta é a de que os alunos terão como grande meta se tornarem influenciadores digitais e, para isso, precisariam ingressar em um universo “instagramável” pela criação fictícia de um perfil do *Instagram*. Dessa forma, a trajetória deles será marcada por reuniões estratégicas e desafios, que deverão ser cumpridos para angariar patrocínio e seguidores, uma vez que parcerias e uma grande quantidade de seguidores são os fatores primordiais para impulsionar um influenciador. Ao fim, a equipe cujo

perfil tiver mais seguidores será a grande campeã, ganhando uma festa de comemoração¹⁷, e o dinheiro acumulado por todos os participantes poderá ser utilizado para comprar produtos em uma loja¹⁸.

Considerando a necessidade de averiguar a hipótese de que a gamificação melhora a capacidade de argumentação escrita em comparação a métodos tradicionais, foi elaborado um plano de aula, que pode ser averiguado no apêndice B, prevendo, originariamente, 2 aulas e objetivando o ensino de argumentos. A construção do referido plano foi baseada na descrição de ensino tradicional feita por Libâneo (2006, 2012) e por Saviani (2011), discutida no tópico 3.1. Assim, pode ser notado o foco no repasse de informações pelo professor, uma vez que se utiliza da exposição de modo predominante. Convém explicitar que a quantidade de aulas previstas para essa etapa foi pensada para estar em consonância com o exposto por Antunes (2003) sobre as práticas de escrita no contexto tradicional de ensino, as quais são feitas para exercitar e fixar o assunto ensinado, sendo, portanto, breves, pois não priorizam etapas de planejamento, recepção e revisão textual.

Nesse sentido, optou-se por focar no plano os mesmos argumentos utilizados na proposta gamificada, com ênfase nos eixos de oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos, desenvolvendo 5 habilidades também contidas na proposta. O passo a passo da metodologia foi construído buscando simular as etapas do *design* gamificado, assim sendo, podem ser observados momentos de introdução do conteúdo, de conhecimento dos tipos de argumentos e de produção textual. Para esta etapa, inclusive, foi escolhido o comentário argumentativo, mesmo gênero textual considerado no último desafio da proposta.

Os próximos instrumentos elaborados foram o quadro autoavaliativo, inserido ao final das etapas da proposta e o questionário avaliativo, respondido ao fim da gamificação. A necessidade de se averiguar a motivação dos alunos e tem como objetivo monitorá-la ao longo de cada etapa da gamificação, constitui um termômetro do interesse e engajamento dos alunos. Como uma das premissas de Keller (1987b) é a de que a pessoa entra com um nível inicial de motivação que precisa ser sustentado, optou-se por fazer dois quadros: um respondido ao final da primeira reunião e outro utilizado sempre ao fim de cada desafio. O questionário, por sua vez, foi elaborado contando com 8 afirmações voltadas para as impressões dos alunos acerca da metodologia utilizada na proposta e, também, acerca do próprio desempenho, podendo ser conferido no apêndice C.

¹⁷ É muito comum que influenciadores digitais promovam comemorações sempre que alcançam determinada marca de seguidores.

¹⁸ No *Instagram*, há um recurso chamado “*store*”, o qual é utilizado para anunciar e vender produtos por lojistas.

O último instrumento elaborado foi o quadro de avaliação das produções textuais, mostrado no apêndice D. Inicialmente, já se tinha uma ideia dos aspectos a serem considerados no momento da correção dos comentários argumentativos, no entanto, tendo em vista a necessidade de se estabelecer uma comparação entre os textos resultantes das aulas tradicionais e os advindos da gamificação, esses critérios deveriam ser mais detalhados. A partir de então, considerou-se a possibilidade de trabalhar com rubricas, pois, além de deixar os critérios de avaliação explícitos, permitem chegar a uma pontuação justa ao objeto avaliado. Além disso, esse instrumento se relaciona de maneira satisfatória com um dos princípios da gamificação que é o de fornecer *feedbacks* claros e objetivos ao aluno. Dessa forma, as rubricas foram elaboradas tendo por base nove critérios e considerando os possíveis cenários que poderiam ser encontrados nos textos.

4.6 Corpus

O *corpus* da pesquisa é composto por 39 comentários argumentativos produzidos pelos alunos, sendo 17 provenientes das aulas com metodologia tradicional e 22, das aulas gamificadas. Também foram consideradas as informações sobre a motivação dos alunos, provenientes de cinco quadros de autoavaliação aplicados em etapas da proposta gamificada.

4.7 Procedimentos de análise e interpretação

Para realizar a análise dos dados foram considerados quatro momentos: o da aplicação do questionário, o das aulas com metodologia tradicional, o das aulas gamificadas e o de comparação das produções textuais.

1. O questionário sociodemográfico – Inicialmente, foram estruturados 3 quadros, tendo em vista a própria organização interna das perguntas. Dessa maneira, no primeiro foram colocados os dados referentes ao aspecto social; no segundo, os referentes à preferência de aula e no terceiro, os relacionados à experiência com jogos. No geral, as informações que compõem os quadros consistem nas alternativas escolhidas, seguidas da quantidade de respondentes. Como o foco é o aspecto qualitativo, a interpretação dos dados se deu no sentido de correlacioná-los com a realidade própria dos alunos. Contudo, algumas informações, especialmente aquelas referentes à aula e jogos, foram relacionadas com os dados coletados durante a proposta gamificada.

2. As aulas tradicionais – O primeiro instrumento a ser considerado desse momento foi a atividade escrita composta de duas questões que tinham o objetivo de verificar se as características dos argumentos ensinadas foram assimiladas pelos alunos. Inicialmente, as atividades foram avaliadas e, posteriormente, as respostas tabeladas. Para a primeira pergunta definiu-se a seguinte categoria: “O aluno conseguiu identificar o tipo de argumento utilizado?”, a ela foram atribuídas três possibilidades de resposta: sim, não e parcialmente. Levando isso em consideração, cada coluna referente a uma possibilidade foi preenchida com a quantidade de respondentes. Para a segunda questão foi atribuída a categoria “Conseguiu diferenciar um argumento de autoridade de um pseudoargumento de autoridade?”, com possibilidade “sim” e “não”, também preenchidas conforme a quantidade de respondentes. Como se trata de uma questão dissertativa, agregou-se uma coluna denominada “Observações”, na qual foram colocadas breves considerações acerca das respostas fornecidas.

O segundo instrumento analisado foram as produções textuais, utilizando-se o quadro com rubricas, que foi elaborado considerando nove critérios: ponto de vista, presença dos argumentos, elaboração de argumento, adequação dos argumentos à tipologia da qual fazem parte, relação entre os argumentos, relação entre argumento e ponto de vista, adequação do argumento ao objetivo pretendido, adequação do texto argumentativo ao gênero textual e desenvolvimento da sequência argumentativa; estando cada critério associado a descrições, distribuídas em três níveis: excelente, regular e insuficiente.

Os resultados das avaliações textuais foram organizados em uma tabela, de modo a evidenciar a quantidade de textos presentes por nível em cada critério. Esse resultado quantitativo foi utilizado para demonstrar conclusões mais gerais inicialmente. A partir delas, a análise foi desenvolvida evidenciando fragmentos e íntegras de textos sobre os quais teceram-se considerações mais específicas.

3. As aulas gamificadas – Para as aulas gamificadas foram elaborados, a princípio, dois quadros de autoavaliação: um para verificar a motivação inicial e o outro para verificar a motivação ao longo das etapas da proposta. Como forma de indicar o nível de motivação, escolheu-se utilizar *emojis*, cujos tipos mudam a cada avaliação, estabelecendo-se também que cada quantidade de *emoji* equivaleria a uma escala de motivação, assim, um *emoji* indica desmotivado, dois *emojis* reporta pouca motivação e três *emojis* indica muito motivado. Para organizar os dados provenientes dessas autoavaliações, foi utilizada uma tabela na qual se indicava o nome do aluno, a nomenclatura das etapas em que ocorreu a autoavaliação (motivação inicial, *challenge 1*, *challenge 2*, *challenge 3* e *challenge 4*) e a quantidade de *emojis* atribuída pelo aluno em

cada um desses dias. Esses dados foram transformados em gráficos individuais de cada etapa, permitindo que elas fossem comparadas entre si. A análise se deu no sentido de explicitar e compreender os fatores que contribuíram para a predominância, aumento ou baixa dos níveis de motivação. Para gerar o gráfico da curva de interesse foi calculada a média de motivação de cada dia, assim, pôde-se analisar como a motivação variou ao longo da proposta.

Outro recurso avaliativo utilizado foi o questionário de avaliação da proposta e de desempenho, estruturado em 8 afirmações que versavam sobre o desempenho individual do aluno e sobre a contribuição da proposta para o aprendizado. Os resultados foram alocados em um gráfico de barras, de modo a evidenciar a quantidade de pessoas concordantes ou discordantes das afirmações. A partir do quantitativo traçaram-se algumas interpretações.

4. A comparação das produções textuais – Por fim, o último instrumento analisado foram os comentários argumentativos provenientes das aulas gamificadas. A avaliação desses textos também foi feita com as mesmas rubricas utilizadas para corrigir os textos das aulas tradicionais e a organização dos resultados se deu da mesma forma; no entanto, para fins de interpretação, as tabelas geradas nos dois momentos foram comparadas, assim como fragmentos e íntegras textuais, o que permitiu evidenciar os pontos em que os alunos obtiveram avanço, mantiveram-se ou regrediram.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste tópico serão apresentadas as etapas da proposta gamificada e descritas as atividades desenvolvidas em cada uma delas. Nesse sentido, evidencia-se, primeiramente, o perfil dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que as informações sobre o público-alvo podem ajudar a compreender melhor as escolhas metodológicas assumidas pela proposta.

5.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Objetivando compreender as características dos sujeitos da pesquisa e, assim, traçar um perfil mais detalhado desse público, optou-se por utilizar um questionário enfatizando três aspectos principais: o social, as preferências de aula e a experiência com jogos. Sendo assim, a divisão desses momentos pode ser, explicitamente, observada na composição do questionário, estratégia utilizada para facilitar a identificação dos tópicos e a compreensão por parte dos alunos. Foram utilizadas, majoritariamente, questões fechadas, de múltipla escolha, solicitando a opinião dos respondentes em poucos e específicos casos. O Quadro 4 sintetiza alguns dos aspectos sociais levantados pelo questionário.

Quadro 4 – Aspectos sociais dos sujeitos da pesquisa.

	Quantidade de alunos
Estudou somente em escola pública	26
Estudou parte em escola pública e parte em escola particular como pagante	1
Mora na zona urbana	24
Mora na zona rural	3
Possui 14 anos	19
Possui 13 anos	3
Possui 15 ou 16 anos	5
Recebe algum benefício social do governo	19
Não recebe benefício social do governo	7

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A aplicação do questionário foi realizada presencialmente e contou com 27 respondentes, o que equivale a 93,10% de participação. A análise dos dados revelou que a faixa etária dos participantes da pesquisa varia entre 13 e 16 anos. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, informa que o Ensino Fundamental deve durar 9 anos e ser concluído até os 14 anos. Dessa forma, percebe-se que apesar da maior

parte dos alunos estarem em idade ideal para o 9º ano (19 deles possuem 14 anos e 3 possuem 13 anos), há uma importante distorção ano/série de 1 a 2 anos em 5 alunos.

Conforme evidencia o Quadro 4, a grande maioria dos participantes (24) são moradores da zona urbana de Cantanhede e apenas 3 vivem na zona rural. 26 alunos apontaram ter frequentado somente escolas públicas ao longo da sua trajetória escolar e somente 1 informou ter realizado parte dos estudos em escola pública e parte em escola privada como pagante, associado a essa realidade, 19 alunos disseram que a família recebe algum benefício social do governo, 7 informaram que não recebem nenhum tipo de auxílio governamental e 1 não respondeu à pergunta. Tais constatações implicam em uma consideração importante: a educação pública sofreu grandes impactos negativos com a pandemia de Covid-19, cenário que suspendeu as aulas presenciais por 2 anos. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2022) mostrou que o tempo de estudo dos estudantes de escola pública durante a pandemia passou de 4h15min para 2h18min, quadro agravado naqueles mais pobres, que recebem Bolsa Família, em que o tempo de estudo foi reduzido pela metade. Além disso, a pesquisa revela que o ensino remoto não conseguiu ser ofertado a todos, tendo em vista que para 13,9% dos alunos de escola pública entre 6 a 15 anos não foram ofertadas atividades pelas escolas.

Diante desse contexto nacional, a realidade vivenciada em Cantanhede nesse período não difere da apontada pela pesquisa, foram 2 anos sem aulas presenciais. As limitações de boa parte do alunado com relação ao acesso à *internet* e a dispositivos digitais contribuiu para inviabilizar o ensino *on-line*, além das limitações próprias do município. Sendo assim, as horas de estudo foram compensadas pela entrega de atividades escritas remotas, o que não foi suficiente para suprir a demanda curricular e as necessidades dos alunos. Dessa maneira, é preciso lembrar que aqueles que hoje estão cursando o 9º ano tiveram seu percurso escolar interrompido no 5º ano, os que estavam matriculados na rede de ensino municipal puderam ter um aproveitamento escolar melhor no ano de 2022, em que as aulas no município retornaram 100% presenciais. O fato é que por serem provenientes de escolas públicas e dependerem de benefícios governamentais, esses alunos absorveram muito mais os impactos da “falta” de educação nos últimos anos.

Os demais aspectos sociais estão evidenciados no Quadro 5:

Quadro 5 – Preferências de aula dos sujeitos da pesquisa.

	Quantidades
É pessoa com deficiência	1
Não é pessoa com deficiência	26
Mora com os pais	18
Mora com apenas um dos pais	5
Mora com outro (s) responsável (is)	4
Quantidade de responsáveis cursaram o ensino fundamental incompleto	11
Quantidade de responsáveis que cursaram o ensino médio incompleto	8
Quantidade de responsáveis que cursaram o ensino médio completo	19
Quantidade de responsáveis que cursaram o ensino superior	7
Faz a atividade sozinho, pois o responsável não tem conhecimento suficiente	6
Faz a atividade sozinho, embora o responsável tenha conhecimento e ofereça ajuda	18
Faz a atividade com ajuda do responsável	3
Possui acesso à <i>internet</i>	25
Não possui acesso à <i>internet</i>	2
Usa <i>Wi-Fi</i>	19
Usa dados móveis 3g/4g com pacote mensal	3
Usa dados móveis 3g/4g com pacote limitado	2
Possui dispositivos digitais em casa	27

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme os dados, apenas 1 aluno dos 27 respondentes informou que possui deficiência, sendo do tipo física, fator que não impacta na execução da proposta gamificada, tendo em vista que as atividades não requerem esforço corporal, apenas cognitivo. Além disso, a maioria dos alunos (18) disseram morar com os pais, enquanto 5 reportaram morar ou com o pai ou com a mãe, já 4 informaram viver com outro responsável. A maior parte desses responsáveis possuem o ensino médio completo, no entanto, uma expressiva quantidade não chegou a concluir o ensino fundamental e médio e poucos fizeram ou fazem curso superior.

Quando realizam as atividades escolares em casa, 18 alunos responderam que costumam fazê-las sozinho, mesmo com os responsáveis ou outras pessoas com as quais vivem possuindo conhecimento e oferecendo ajuda. Por outro lado, 6 alunos disseram que realizam as atividades sozinhos porque os responsáveis e/ou outras pessoas com as quais vivem não possuem conhecimento suficiente para ajudá-los, e apenas 3 informaram receber suporte. Do exposto, infere-se que, pode haver por parte dos pais ou responsáveis o entendimento de que o acompanhamento das atividades extraescolares não seja tão necessário quanto no período da infância, pois, os adolescentes já possuem autonomia para executar suas atividades e gerenciar

seus estudos, por isso, apesar de ofertarem ajuda, optam por deixar os filhos resolverem seus compromissos escolares.

Outro aspecto que pode justificar tal comportamento é o fato de 25 dos 27 respondentes terem acesso à internet em casa; destes 19 utilizam sinal de *WiFi*, 3 dispõem de rede de dados 3g ou 4g com plano mensal, permitindo passar muito tempo fazendo pesquisas, baixando ou assistindo a vídeos, 2 usam o mesmo tipo de rede, mas com pacote limitado, o que reduz seu tempo de uso, e 1 não respondeu à questão. Dessa forma, com acesso, mesmo que limitado à informação *on-line*, o fator “independência” pode ser ainda mais reforçado diante dos responsáveis. Também foi constatado que todos os alunos têm acesso a pelo menos um dispositivo digital, sendo o *smartphone* o mais comum. Uma correlação pertinente é que 18 dos 19 alunos que dizem receber algum benefício social do governo tem algum tipo de acesso à internet, o que pode evidenciar uma demanda pela digitalização, tendo em vista que, de modo geral, a sociedade se tornou dependente da conectividade proporcionada pelos aparelhos digitais e pela *internet*. Além disso, os programas sociais de renda direta podem ter contribuído para minimizar a pobreza digital pela qual passam as famílias em situação de vulnerabilidade econômica. Vale lembrar que, atualmente, o acesso à internet e, conseqüentemente, a aparelhos digitais, não é considerado luxo, mas sim uma garantia fundamental ao pleno exercício da cidadania, assim como preceitua a Proposta de Emenda Constituição 47/2021, aprovada pelo Senado em 2022.

Dessa maneira, com relação ao aspecto social, os alunos participantes desta pesquisa são, majoritariamente, de famílias pobres, residentes da área urbana de Cantanhede e tem uma trajetória escolar marcada pelo ensino público.

No quadro que segue estão organizadas as informações referentes às preferências de aula.

Quadro 6 – Aspectos referentes às preferências de aulas dos sujeitos da pesquisa.

	(continua)
	Quantidades
Prefere exposição de conteúdos e atividade escrita.	15
Prefere atividades interativas, como pesquisa, trabalho em equipe e debates.	12
Aprende melhor com a explicação do professor e fazendo atividades escritas ou orais.	13
Aprende melhor praticando o conteúdo por meio de dinâmicas, debate, trabalho em grupo e jogo, por exemplo.	14
Acha que uma boa aula é aquela em que a professora passa muito tempo explicando o conteúdo.	13

Quadro 6 – Aspectos referentes às preferências de aulas dos sujeitos da pesquisa

	(conclusão)
Acha que uma boa aula é aquela em que a professora solicita a participação dos alunos.	14

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Acerca das preferências de aula, 15 alunos disseram preferir quando a professora explica oralmente o conteúdo e depois passa atividade escrita no quadro, caderno ou em cópia, 12 respondentes disseram que preferem quando a professora pede que pesquise, faça atividades em grupos e discuta sobre o conteúdo com outros colegas. Quando questionados sobre a maneira com que aprendem melhor o conteúdo, 14 alunos optaram por praticar utilizando dinâmicas, como debate, trabalho em grupo ou jogo, por exemplo. No entanto, uma quantidade bastante expressiva dos respondentes (13) disse assimilar melhor o conteúdo ouvindo a professora explicar o assunto e fazendo atividades escritas ou orais.

Os respondentes se mostraram divididos com relação à concepção do que é uma boa aula, 13 disseram que é aquela em que a professora passa muito tempo explicando, pois mostra que ela sabe o conteúdo, já 14 informaram ser aquela em que os alunos participam em atividades como seminário, análise de música, debate, entrevista etc.

Pelo exposto, fica evidente que a maior parte dos alunos se identifica com um estilo mais conservador de aula, essencialmente “magistrocêntrico¹⁹”, típico do ensino tradicional. Nesse contexto, Saviani (2007) explica que as concepções tradicionais de ensino englobam várias pedagogias, dominantes até o final do século XIX, e que eram marcadas pela formação intelectual e pela centralidade no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. No Brasil, a educação jesuítica é um grande exemplo desse ensino tradicional, dessa forma, Libâneo (2012) explica que se o professor expõe bem a matéria, ela é bem compreendida e corretamente assimilada; o aluno, por sua vez, escuta, recebe o conteúdo e o reproduz. Ou seja, tais definições retratam bem as escolhas dos alunos em relação ao estilo e às características de uma boa aula, uma vez que as descrições evidenciavam ações pautadas no professor.

Percebe-se essa constatação como uma problemática: o que contribuiu/contribui para que os alunos entendam um ensino passivo como efetivo? Projeta-se, nesse sentido, que eles se pautem nas próprias experiências e trajetória escolar, que devem ter recebido um ensino

¹⁹ Teóricos como Aranha (2006) e Libâneo (2012) usam o termo para indicar a supervalorização da figura do professor pelo ensino tradicional.

predominantemente tradicional, talvez por isso, cheguem à conclusão de que esse é o melhor jeito, pois é o mais praticado e com o qual têm mais contato. No entanto, é surpreendente perceber que a imagem criada pelos alunos do que é uma boa aula não condiz, plenamente, com suas necessidades, uma vez que, para eles, é mais proveitosa uma aprendizagem pautada na prática e, não só, na escuta. Sendo assim, essa forma de aprender, apontada pelos alunos como a mais adequada para eles, se aproxima de correntes pedagógicas renovadoras, como o construtivismo, que, conforme Saviani (2007) enfatizam o aprender e o protagonismo do aluno, que passam a realizar a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos.

Dessa forma, pode-se concluir que, com relação ao aspecto “preferências de aula”, os alunos demonstram, majoritariamente, uma concepção tradicional de ensino que não se relaciona com a maneira com a qual dizem aprender melhor, já que esta se mostra mais prática do que teórica.

Acerca do contato com os jogos, foram coletadas as seguintes informações:

Quadro 7 – Experiência com jogos dos sujeitos da pesquisa.

	Quantidades
Joga jogos analógicos e digitais	25
Joga somente jogos digitais	1
Nunca jogou nenhum tipo de jogo.	1
Não costuma jogar nunca.	1
Joga raramente, pois não gosta muito.	9
Joga raramente, mas gosta e queria jogar mais.	9
Joga frequentemente.	7
Passa a maior parte do tempo jogando.	1
Joga para passar o tempo ou interagir com outras pessoas.	18
Joga para aprender alguma coisa	2
Joga para ganhar competições ou recompensas reais.	7
Raras vezes no ano presenciou a utilização de jogos em aula.	23
Muitas vezes ao ano presenciou a utilização de jogos em aula.	3
Nunca presenciou a utilização de jogos em aula.	1
Participa às vezes quando um jogo é proposto em aula.	14
Participa sempre quando um jogo é proposto em aula.	13
Menções a desafio.	21
Menções a aventura.	19
Menções a recompensa e a dupla ou grupo.	16
Menções a ação e a aprender.	14

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Observa-se que 25 dos 27 respondentes disseram jogar tanto jogos analógicos quanto digitais, o que evidencia que, por ser uma atividade lúdica e muito difundida no universo infanto-juvenil, é raro encontrar alguma criança ou adolescente que nunca tenha jogado. A maior parte dos alunos (18) disse jogar raramente, desses, 9 justificam com o fato de não gostarem muito de jogos e 9 informam que, gostam e desejam poder jogar mais. Em contrapartida, 7 alunos apontaram jogar frequentemente, 1 aluno disse passar a maior parte do tempo jogando e apenas 1 não costuma jogar nunca. Ao descreverem suas intenções ao jogar, 18 respondentes escolheram como motivação “passar o tempo e/ou interagir com outras pessoas”, para 7 alunos, ganhar competições ou recompensas reais, como dinheiro e/ou outros prêmios é/seria uma motivação para jogar, somente 2 pessoas disseram jogar/querer jogar com o intuito de aprender alguma coisa.

Os dados evidenciam que os participantes da pesquisa, em sua maioria, não possuem frequência de jogo e, em grande parte, isso se dá devido a uma falta de identificação com a atividade. Fato que pode interferir nos resultados da pesquisa, tendo em vista que a metodologia usada se baseia nos princípios dos jogos. Infere-se, também, que há uma interpretação do jogo como um passatempo ou como uma maneira de interação social, aspectos que estão diretamente ligados à diversão, ou seja, um jogo só é prazeroso e atrativo porque não é dotado de seriedade, pelo contrário, é desprezioso, e isso fica evidente pela baixa adesão ao aspecto “aprendizagem”, pois muito provavelmente a associam à seriedade e à monotonia.

Quando solicitados para considerarem a frequência com que os jogos foram utilizados em aula durante o percurso do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 23 respondentes disseram que raramente os professores usaram jogos em aula, 3 informaram que essa utilização aconteceu muitas vezes e 1 apontou que nunca aconteceu. Dessa forma, pode-se afirmar que é, de fato, muito difícil o aluno ter a percepção do jogo como uma estratégia de aprendizagem se seu uso com essa finalidade não é estimulado em sala de aula, por exemplo. Isso também ajuda a reafirmar o indício anterior de que as aulas das quais esses alunos participam são, majoritariamente, tradicionais.

Por conseguinte, averiguou-se a adesão dos alunos a situações de jogos em aula. 14 respondentes disseram participar apenas algumas vezes, já 13 reportaram participar sempre. Dentre os primeiros, as justificativas para a adesão esporádica foram: “depende da proposta/jogo”, “nota ou ponto”, “vergonha ou falta de conhecimento”, “timidez”, “não gostar”, “poder jogar com colegas” e “grau de dificuldade do jogo”. Dentre os motivos para participarem sempre estão: “diversão e aprendizagem”, “competição”, “notas e pontos”, “gostar” e

“experiência”. Sendo assim, há, nitidamente, dois perfis de participantes: aqueles para quem as características do jogo são determinantes e aqueles que estão mais focados na experiência fornecida pelo jogo.

É provável que os do primeiro grupo apresentem mais resistência de adesão a jogos e tenham mais probabilidade de desistirem, pois suas justificativas apontam a uma tendência de frustração com o jogo, seja por esse não atender às expectativas estabelecidas ou por se frustrarem com o próprio desempenho. Já os do segundo grupo aparentam, pelas respostas, ser mais resistentes à frustração e, conseqüentemente, ter menos chances de desistência, pois se engajam no jogo porque atribuem compreender a participação como uma oportunidade de se alcançar conhecimento, que, nesse contexto, é mais abrangente do que simplesmente o teórico, refere-se à curiosidade demonstrada pelos alunos em saber o que o jogo lhe trará. O ponto em comum entre os dois é a motivação gerada por uma recompensa palpável, à qual parecem dar bastante importância, a ponto de aceitarem participar do jogo apesar de suas limitações pessoais.

Por fim, os respondentes apontaram quais características tornam um jogo interessante. Com exceção de 1 pessoa, o restante apontou ao menos um aspecto. Os mais mencionados foram em ordem decrescente, desafio, aventura, recompensa, ser jogado em dupla ou grupo, aprender alguma coisa e ação. Já as que tiveram o menor índice de escolha foram suspense, dança e música, estratégia, temática fantástica ou sobrenatural e ser jogado sozinho. A proposta gamificada, sugerida pela pesquisa, comporta em sua estrutura 4 características das mais citadas e 1 das menos escolhidas.

Sendo assim, conclui-se que, no que se refere ao quesito exposto, trata-se de um público que apesar de ter contato com jogos, não costuma jogar com tanta frequência. Além disso, não são expostos de forma recorrente, em sala de aula, a situações com jogos o que pode contribuir para manter a resistência em participar demonstrada pela maioria.

5.2 Apresentação da proposta

Na elaboração desta proposta foram consideradas, de modo prioritário, a argumentação e a gamificação e, de modo subsidiário, o modelo ARCS de Keller (1987a).

Esclarece-se que se optou por trabalhar, no contexto da argumentação, apenas 3 tipos de argumentos, tendo em vista seu caráter essencial na construção do texto argumentativo. Nesse sentido, *a priori*, levaram-se em consideração os argumentos quase-lógicos, os baseados

na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real (Perelman; Obrechts-Tyteca, 2005). Dentre esses, foram selecionados os argumentos de autoridade, de comparação e de exemplificação, por se entender que apresentam uma recorrência significativa em textos argumentativo-dissertativos, como comprovam as pesquisas de Oliveira e Lima (2021), Prieto (2021) e Ferreira e Júnior (2021).

No que tange à gamificação, buscou-se apoio nas seguintes características dos *games* apresentadas por Kapp (2012): 1. Abstração de conceitos e realidade; 2. Metas; 3. Regras; 4. Conflito, competição e cooperação; 5. Tempo; 4. Estruturas de recompensa; 5. *Feedback*; 6. Níveis; 7. *Storytelling*; 9. Jornada do herói; 10. Curva de interesse. 11. Estética; e, 12. Repetição.

Um dos aspectos que faz com que o jogador se mantenha por muito tempo atrelado a um *game* é sua capacidade de manter a motivação. Dessa forma, esse é um fator que precisa de constante manutenção para que a gamificação tenha sucesso e tendo em vista que a metodologia tem por finalidade a aprendizagem, percebeu-se que seria pertinente buscar apoio em uma teoria da motivação, inserindo, portanto, o modelo ARCS de Keller (1987a), que preceitua maneiras de estender a motivação de alunos durante a realização de uma tarefa. Sendo assim, foram consideradas na proposta as quatro estratégias desenvolvidas no modelo utilizadas para garantir a motivação contínua: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. Segue, assim, a descrição da proposta.

5.2.1 O *storytelling*

Tendo em vista as características dos jogos apresentadas por Kapp (2012), optou-se por atribuir um contexto às atividades desenvolvidas, de modo que os alunos se colocassem dentro de uma história e pudessem cumprir desafios que se interligam visando uma meta. Nesse sentido, Kapp (2012) explica que o *storytelling* (contar histórias) é parte essencial da gamificação da aprendizagem e que o elemento “história” dá relevância e significado à experiência, envolvendo e guiando o participante enquanto ele tenta alcançar um objetivo.

Dessa maneira, na proposta gamificada, os alunos estarão em uma caminhada para serem *digital influencers*. O contexto se justifica pela ascensão das redes sociais nos últimos tempos, especialmente da plataforma *Instagram*, de onde veio o termo. Por serem adolescentes e estarem em constante contato com a plataforma, a temática da história pode gerar adesão e motivação nos alunos. A inserção do *storytelling* na proposta também se coaduna com a teoria

da aprendizagem escolhida para subsidiar o processo de gamificação (Keller, 1987a), uma vez que contribui para dar relevância à atividade, construindo o item “experiência”, pois a proposta atenta para os interesses dos alunos, relacionando-os com a instrução.

Os alunos participarão, inicialmente, de uma reunião de preparação, para o professor motivá-los e demonstrar o valor do conteúdo a ser aprendido, enfatizando neste último a presença da argumentação no dia a dia e a importância de desenvolver uma habilidade argumentativa escrita. Por conseguinte, serão divididos em 4 grupos, e cada grupo ficará responsável por um nicho, escolhido tendo em vista sua popularidade²⁰ no *Instagram*, sendo eles: a) moda e *make*, b) animais e *pets*, c) turismo e d) exercício físico. As equipes participarão de reuniões estratégicas (serão 4), que servem para a equipe entender a proposta, estudar o tipo de argumento pedido e desenvolvê-lo por meio de missões. Para cada reunião estratégica, haverá um *challenge*²¹ a ser cumprido, os quais terão por base um tema que estará de acordo com o nicho da equipe. Para cumpri-lo, o grupo precisará desenvolver tipos específicos de argumentos. O alcance do objetivo fixado pelo *challenge* dependerá dos argumentos formulados.

Todo o grupo desenvolverá argumentos, mas, conforme a exigência do *challenge*, duas ou três pessoas ficarão responsáveis por socializa-los. Esse rodízio de oradores acontecerá especificamente nos desafios 1, 2 e 3. Os *challenges* serão desenvolvidos em sala de aula, sendo que três deles exigirão que a equipe persuade um público determinado pelo *storytelling*. Os convidados serão integrantes da comunidade escolar interna (professores e/ou supervisores e alunos de outras turmas) chamados a participarem dos *challenges* pela professora.

O “*Instagram*” da equipe, cujo perfil será criado na reunião estratégica 1, pelos membros, em sala de aula, começará do zero, sendo que, à medida que a equipe vai cumprindo as missões e os *challenges*, receberá recompensas, como seguidores e dinheiro.

As ações que emergem do ambiente virtual assumido no *storytelling* não serão efetuadas na plataforma *Instagram*, no entanto é perfeitamente possível adaptar as atividades

²⁰ A popularidade dos nichos foi averiguada com base na experiência de *instagramer* da autora, que é consumidora desse meio e acompanha os *influencers* e as publicidades em torno dos nichos. Além disso, uma pesquisa no próprio *Instagram* utilizando *hashtags* (#) revela que: a #moda possui 240 milhões de *posts*; a #make tem 381 milhões de *posts*; a #animais e a #pets contam com 3,8 milhões e 89,4 milhões de *posts*, respectivamente; por sua vez, a #turismo tem 24,7 milhões de *posts*; já a #exercíciofísico possui 2,2 milhões de *posts*. Dessa forma, fica explícito, pela quantidade de publicações que são nichos que demandam muita criação de conteúdo, logo, há muita gente interessada neles.

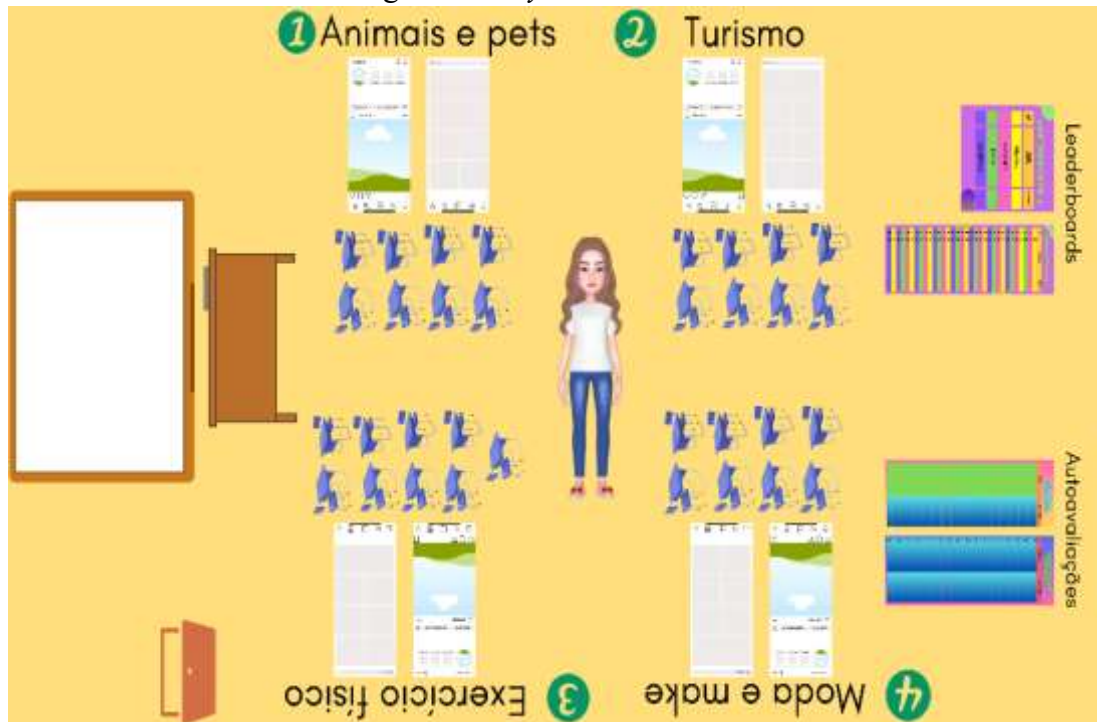
²¹ Substantivo em inglês que significa “desafio”. Nas redes sociais, especialmente no *Instagram* e no *TikTok*, surge a partir de alguma tarefa considerada difícil que viralizou, desencadeando vídeos curtos em que as pessoas tentam reproduzir a versão original. Ao adotar a proposta, o professor pode discutir rapidamente com os alunos sobre a importância de se ter uma visão crítica acerca dos *challenges*, uma vez que alguns deles podem trazer sérios perigos à saúde física e mental dos adolescentes.

desenvolvidas para que sejam realizadas no próprio aplicativo. Em nossa proposta, o perfil mencionado será criado de modo analógico: o *layout* será projetado em papel couchê e os alunos preencherão os itens como nome, biografia, ícone etc. Reitera-se que, assim como nos *games*, há uma ressignificação do espaço. Em um jogo de luta, por exemplo, os jogadores não precisam, de fato, lutarem entre si; já em um jogo em que é preciso manusear dinheiro e comprar coisas, os jogadores não manuseiam dinheiro de verdade, muito menos adquirem bens de forma real. Nesse sentido, Huizinga (2000) afirma que todo jogo se processa e existe em um campo delimitado de modo material ou imaginário. Esse lugar é, portanto, um mundo temporário dentro do mundo habitual.

De igual forma, nas atividades da proposta, esse aspecto do jogo é absorvido, pois alunos se apropriarão de conceitos típicos da esfera do *Instagram*, como curtir, compartilhar, postar, enviar mensagem direta etc., que são utilizados para construir a narrativa, sem necessariamente fazê-los na própria plataforma. Nesse sentido, a temática “*Instagram*” é apenas um pano de fundo que, devido a fatores como a popularidade entre o público-alvo, serve como uma estratégia para dar mais atratividade à proposta e que, sem prejuízo, poderia ser substituído por qualquer outro.

Além disso, a simulação das ações pode aumentar a probabilidade de adesão dos alunos, pois não terão de se expor para uma grande quantidade de pessoas, como ocorreria caso realizassem as atividades na própria plataforma. Aliado a isso, o uso de um contexto virtual adaptado para o analógico é uma forma de demonstrar que, independentemente de acesso a computadores, celulares ou *internet*, as atividades propostas são plenamente exequíveis, garantindo, assim, a participação de todos.

Tendo em vista o exposto, cada equipe disporá de uma área em uma das paredes da sala de aula, delimitada para simular o ambiente do *Instagram*, em que constará o perfil preenchido pelos alunos, o *feed* de notícias e a área de mensagens, como demonstrado na Figura 2. Sendo assim, sempre que for requerida alguma ação típica desse ambiente virtual, a área correspondente deve ser atualizada.

Figura 2 – *Layout* da sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

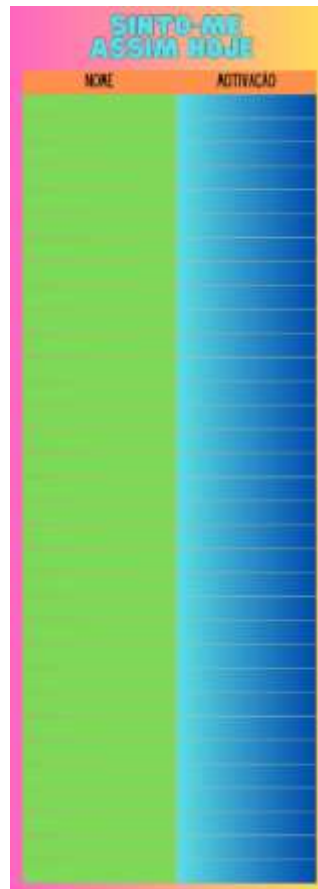
Ao fim de todos os desafios, a equipe cujo *Instagram* tiver mais seguidores ganhará uma festa em comemoração por, finalmente, terem seus membros conseguindo se tornar *digital influencers*. Além disso, todos os alunos poderão utilizar o “dinheiro” acumulado durante as missões ou *challenges* para comprar itens como lanches, roupas, acessórios eletrônicos e brinquedos, que comporão a loja da sala.

Cabe ressaltar que o público a ser persuadido em alguns desafios, mencionado anteriormente, será composto de membros da comunidade escolar convidados a ouvirem e aderirem ou não à ideia das equipes após ouvirem os argumentos. Além da adesão, os convidados também poderão investir dinheiro, que será representado pela moeda ficcional “*Supercoin*”²². As equipes também poderão consegui-la cumprindo outras missões ou *challenges*, e não só por meio de patrocínio.

De modo a mensurar, quantitativamente, a motivação inicial dos alunos, logo após a reunião de preparação, que antecede a primeira reunião estratégica, será pedido que os alunos atribuam *emojis* ao item “motivação”, em que o *emoji* de choro reporta “desmotivado”, o sério significa “pouco motivado” e o feliz indica “muito motivado”. A atribuição será feita por meio de um quadro impresso, como evidencia a Figura 3 a seguir:

²² Outras sugestões de nomes para a moeda ficcional: Argoin, Megacoin, SuperArgus, Argus, Arguere.

Figura 3 – Autoavaliação inicial.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Essa mensuração permite que se observe o ponto de entrada do aluno, que é o primeiro passo para se formar a curva de interesse. Kapp (2012) explica que a curva de interesse é composta pela sequência de eventos que ocorre ao longo do tempo e mantém o interesse do jogador. Há, portanto, um ponto de entrada em que o aluno inicia com algum grau de interesse; após, procura-se manter o aluno interessado pela sequência de eventos, promovendo um movimento ascendente até, finalmente, chegar em um clímax em que o aluno deixa a instrução com algum interesse restante.

Com vistas à compreensão de como a motivação se manterá ao longo das próximas etapas, a cada *challenge* os alunos responderão a uma enquete do dia. Essa autoavaliação serve para acompanhar a curva de interesse dos alunos, uma vez que se presume que, quanto mais motivada a pessoa se encontra em realizar uma tarefa, mais focada estará, ou seja, maior será o seu interesse. Nesse sentido, Burke (2015) aponta a relação entre altos níveis de engajamento e elevada produtividade, retenção e qualidade, entre outros benefícios.

Sendo assim, será solicitado que eles atribuam um *score* (pontuação) ao item “motivação”. A mensuração ocorrerá da seguinte maneira: em um cartaz, fixado em uma parede

da sala de aula, será colocada a pergunta: “Como foi seu dia hoje?” Logo abaixo, serão expostos os *usernames* fictícios (nomes de usuário) atribuídos a cada aluno, e ao lado, o item avaliado. Como é demonstrado na Figura 4:

Figura 4 – Quadro de autoavaliação contínua.

O quadro de autoavaliação contínua é um formulário vertical com o título "COMO FOI SEU DIA HOJE?" em letras verdes e amarelas no topo. Abaixo do título, há duas colunas principais: "USERNAME" e "ATIVACÃO", ambas com cabeçalhos em fundo rosa. Cada coluna contém 20 linhas para anotações, com ícones de emojis (como 😊, 😐, 😞) alinhados à esquerda de cada linha para facilitar a avaliação. O fundo do quadro é azul com uma borda rosa à direita.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Esse é um tipo de *feedback* por meio da autoavaliação que se associa ao item “satisfação” (Keller, 1987a), em que se busca ajudar o aluno a avaliar o seu próprio trabalho.

Assim, ao fim de cada desafio, o aluno fará sua autoavaliação, atribuindo de 1 a 3 *emojis*, em que 1 significa “desmotivado”, 2 quer dizer “pouco motivado” e 3 informa “muito motivado”. No próximo tópico são detalhadas as etapas da proposta.

5.2.2 As etapas

O *design* da proposta é composto por reuniões e *challenges*. Na curva de interesse, Kapp (2012) explica que o aprendiz deve entrar com algum nível de interesse proveniente de um fator de motivação externo ou interno. Nesse sentido, a reunião de preparação, que introduz a

proposta, adere bem a esse conceito, tendo em vista que foi criada com o intuito de fazer com que os alunos captem a relevância do objeto de ensino, que é a argumentação, e adiram melhor às atividades subsequentes. Para tanto, foram elaboradas ações com as quais são demonstrados o valor presente do conteúdo e sua utilidade futura, como também, apresentado o *storytelling* da proposta gamificada. Pode-se dizer que se trata de uma metalinguagem já que, ao mesmo tempo em que se ensina argumentação, usa-se dela para convencer e motivar pessoas.

Logo após a reunião de preparação vêm as reuniões estratégicas, que foram elaboradas para que os alunos conheçam e se aprofundem sobre o tipo de argumento que vão desenvolver. Cada reunião estratégica é composta por duas missões e sucedida de um *challenge*, que é o grande desafio para o qual as equipes se preparam. Ao todo tem-se 4 reuniões estratégicas e 4 *challenges*. No apêndice E, pode-se conferir um mapa das aulas, no qual são descritas as ações que ocorrem na reunião de preparação, as missões desenvolvidas nas reuniões estratégicas, bem como os *challenges*. Já na Figura 5, logo abaixo, está o *menu* de terminologias, que pode ser utilizado tanto pelo professor aplicador quanto pelos alunos para compreenderem os termos que são usados ao longo da proposta.

Figura 5 – *Menu* de terminologia.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ao longo das atividades, os alunos, naturalmente, irão se familiarizando com os termos. Contudo, inicialmente é interessante apresentá-los e, se for o caso, deixar o *menu* afixado para que seja consultado sempre que necessário. Apesar de haver grande possibilidade de os alunos

conhecerem a terminologia utilizada no *Instagram*, algumas delas ganharam novo significado no contexto da proposta, dessa forma, a apresentação do *menu* é fundamental para situar os participantes.

Após o último *challenge*, a proposta conta com uma aula na qual os alunos poderão discutir o próprio desempenho ao longo das atividades e também avaliar se elas contribuíram com sua aprendizagem. Já as recompensas previstas (loja e festa) serão entregues em duas aulas distintas, tendo em vista o tempo necessário para a realização de cada uma. Na penúltima aula é aberta a lojinha e os participantes poderão utilizar as *supercoins* acumuladas individualmente. Por fim, a proposta é totalmente finalizada com a realização da festa para a equipe campeã.

5.3 O desenvolvimento

Serão detalhados, a seguir, as reuniões (de preparação e estratégicas), os *challenges* e as aulas de avaliação da proposta e aproveitamento das recompensas. Cada etapa é numerada conforme sua ordem de execução.

5.3.1 Reunião de preparação – Aula 01

As atividades desenvolvidas nesta reunião de preparação são chamadas de “ações”.

Tempo²³: 45 minutos.

Recursos: placas e fichas confeccionadas em folhas A4 ou papel cartão dupla face, canetas coloridas, quadro, pincel, apagador, *datashow*, 2 caixas de papelão pequenas, papel de presente, folhas A4 para impressões, *post-its*, tesoura e cola de isopor.

Objetivo: perceber a importância da argumentação e, dessa forma, atribuir valor ao conteúdo, construindo motivação e interesse em realizar as missões e os *challenges*.

Habilidades: as ações têm como foco o desenvolvimento de duas habilidades: a EF89LP27, que se refere a “tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminários etc.”, e a EF69LP32, “selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.),

²³ Todas as atividades desenvolvidas nas ações e missões foram elaboradas considerando a hora-aula de 50 minutos, que é o padrão seguido na escola onde ocorreu a aplicação da proposta gamificada. Dessa forma, poderá ser observado nesta e nas próximas reuniões e *challenges* que a organização do tempo sempre terá variação para menos, ou seja, não chega a consumir, totalmente, os 50 minutos, pois foram levadas em consideração as eventualidades próprias de uma aula, como a necessidade de estender um comentário, a organização da sala, realização de chamada etc.

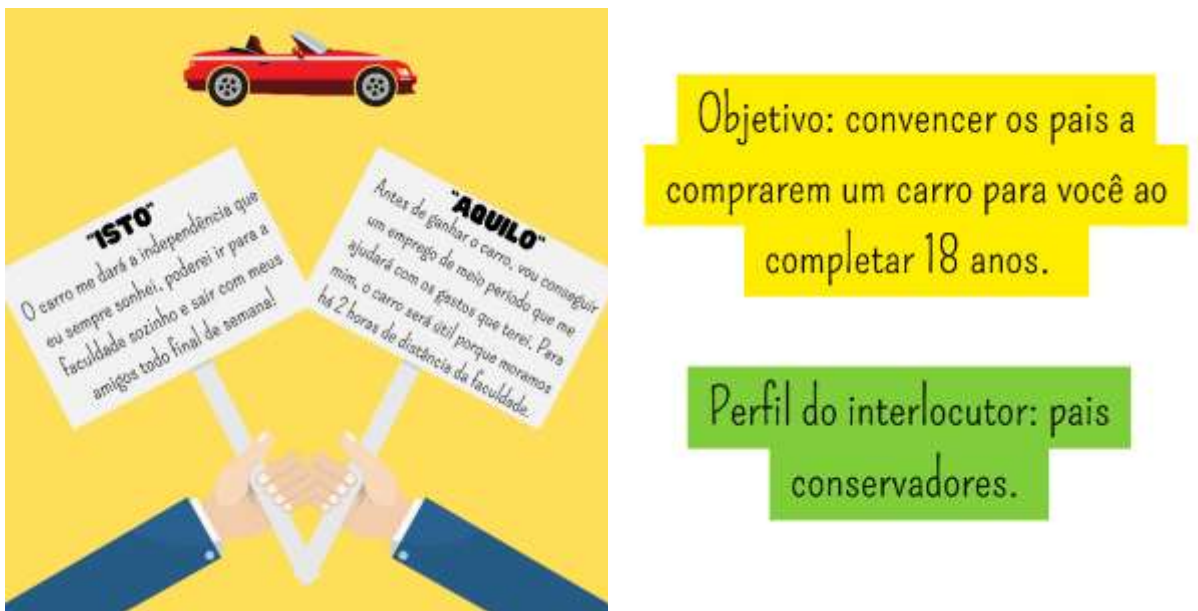
[...] e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos...” (BNCC, 2018, p. 147 e 181).

Especificamente, o objetivo da primeira ação é ressaltar que a qualidade dos argumentos que utilizamos pode influenciar no modo de persuasão das outras pessoas, ajudando ou atrapalhando a conquista de nossas metas.

AÇÃO 1: a professora distribuiu aos alunos duas placas: em uma, escrito “isto”, e, na outra, escrito “aquilo”, informando-os que serão apresentadas, oralmente, 3 situações em que o personagem principal busca atingir um objetivo cujo alcance está condicionado à escolha entre 2 argumentos.

A Figura 6 demonstra um exemplo de situação, sendo que as demais podem ser conferidas no *link* <https://shre.ink/SITUACOESRP>.

Figura 6 – Exemplo de situação e argumentos.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Previamente, a professora define os argumentos adequados com base no objetivo e no perfil hipotético e informa aos alunos que, para cada situação, devem-se considerar esses dois fatores, dando prioridade de escolha para o argumento que tem mais probabilidade de ser aceito pelos personagens que precisam ser persuadidos conforme o seu perfil. No caso exemplificativo da Figura 6, espera-se que os alunos atentem para o contexto que revela que os pais têm um

perfil mais conservador. Sendo assim, para atingir o objetivo, que é comprar um carro ao completar 18 anos, o argumento considerado mais adequado consta na placa “aquilo”.

Nesse sentido, os alunos têm 2 minutos para analisar cada situação e escolher o argumento que acharem mais adequado para alcançar o objetivo. Para cada escolha do argumento adequado, o aluno acumula 1 ponto. De modo a registrar as respostas, a professora lista no quadro as iniciais de cada aluno e marca um círculo na frente sempre que o aluno levantar a placa correta. Ao final de 3 rodadas, o que totaliza 6 minutos, a pontuação é somada, e os alunos que obtiverem 2 ou 3 pontos são recompensados com um 1 ponto na disciplina de língua portuguesa.

Como fechamento, a professora pede para que os alunos justifiquem oralmente o motivo de terem escolhido uma placa em vez de outra e a partir daí incita uma conversa, refletindo sobre como é importante que os argumentos sejam elaborados tendo em vista o que se pretende alcançar e o público a quem serão direcionados. Para esse momento são disponibilizados 10 minutos.

O objetivo da segunda ação é conhecer o contexto da proposta, evidenciando as etapas que a compõem e também a meta a ser alcançada ao final, criando, assim, um clima de expectativa entre os alunos. Além disso, as equipes conhecerão aspectos importantes sobre o nicho com o qual trabalharão. Dessa maneira, ao realizarem as missões e desafios que virão, eles já estarão organizados em equipes e familiarizados com os temas dos nichos.

AÇÃO 2: a professora comenta que, durante as atividades gamificadas, os alunos terão de cumprir missões e *challenges* relacionados a uma profissão acompanhada por grande maioria de jovens e que, ao longo do percurso, os alunos poderão ganhar recompensas.

Dessa maneira, a professora apresenta aos alunos o *storytelling* descrito na seção 5.2.1 de modo esquemático e o mais ilustrativo possível, projetado em um *datashow*. Um modelo de apresentação está disponível no Canva (site de criação de *design*) e pode ser conferido e baixado no seguinte endereço eletrônico: <https://shre.ink/STORYTELLINRP>.

Também é necessário que os alunos entendam que, para cumprir os desafios, precisarão desenvolver um bom trabalho em equipe. Além disso, a professora projeta a imagem da Figura 5 (página 72), que evidencia o “Menu de terminologias”, necessário para esclarecer aos alunos o significado dos termos utilizados ao longo da proposta. Para essa atividade, são disponibilizados 6 minutos.

Depois de envolvidos no *storytelling*, a professora solicita aos alunos que se mobilizem em 4 equipes (3 equipes com 7 pessoas e 1 com 8), destinando para isso 3 minutos. Depois das

equipes organizadas, cada uma em seu espaço, a professora apresenta os nichos. A professora pede a cada equipe que seja indicado um membro que será responsável por retirar uma ficha de dentro de uma caixa pequena, de modo aleatório. Cada ficha contém o nicho a ser trabalhado. Visando conhecer melhor sobre seu respectivo tema, as equipes ganham seu primeiro “recebido”: trata-se de uma caixa que simboliza um presente, sendo que, dentro dela, está um infográfico com alguns dados sobre o nicho, como o demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Exemplo de infográfico.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Os demais infográficos podem ser consultados pelo seguinte *link*: <https://shre.ink/INFOGRAFICORE1>.

















A professora explica que os alunos precisam realizar a leitura dos textos, de modo a responder as seguintes perguntas que devem ser escritas ou projetadas no quadro: quais as características que atraem a atenção das pessoas para o seu nicho? O que pode ser explorado dentro do seu nicho? Quais os pontos fracos do seu nicho? As respostas devem ter a contribuição de todos os membros, devendo ser anotadas em *post-its*, distribuídos pela

professora, sinalizados por cores: laranja para a 1ª pergunta, azul para a 2ª, e amarelo para a 3ª. Por conseguinte, as equipes colam os *post-its* ao redor do nome de seu nicho, que é fixado no quadro ou na parede da sala pela professora. Para este momento de leitura, anotação e colagem, serão destinados 15 minutos.

No fim do tempo programado, um ou dois integrantes fica (m) responsável (is) por explicitar oralmente as respostas. A professora solicita, também, a participação dos demais colegas, questionando-os acerca de quais temas consideraram mais interessantes, mais fáceis ou difíceis, dentre outros aspectos, o que pode ser realizado em até 5 minutos. Para finalizar, a professora explica que os alunos devem expressar quão motivados estão em participar das atividades gamificadas, quadro de autoavaliação. Dessa forma, devem atribuir *emojis* ao item “motivação”, em que o *emoji* de choro reporta “desmotivado”, o sério significa “pouco motivado”, e o feliz indica “muito motivado”. O quadro de autoavaliação utilizado nesta atividade consta na Figura 3, página 70 desta dissertação.

A imagem na página a seguir evidencia um quadro denominado “Explore o passo a passo”, nele estão resumidas as ações realizadas nesta etapa e constará, também, ao final das demais reuniões.

Figura 8 – Resumo das ações da reunião de preparação.

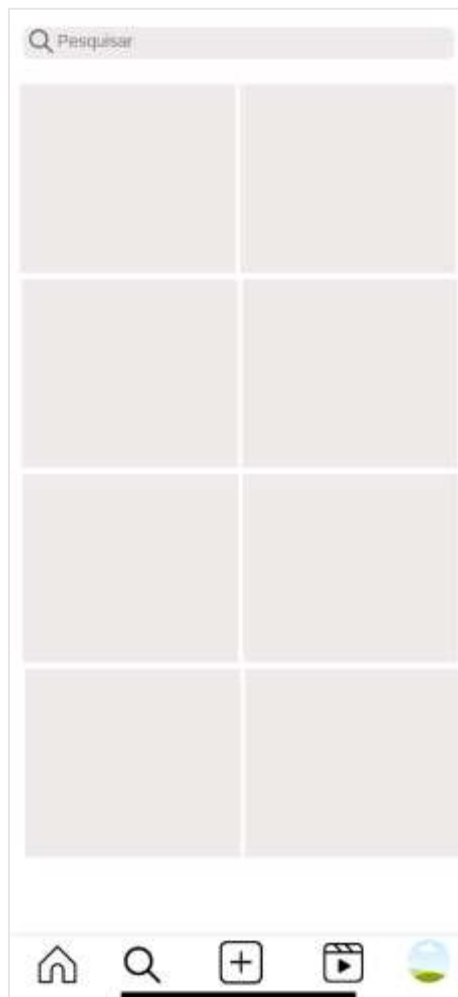
EXPLORAR O PASSO A PASSO			
<p>O que é feito?</p> <p>Distribuição das placas “isto e aquilo” e apresentação das situações e argumentos.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 	<p>O que é feito?</p> <p>Análise das situações e escolha do argumento adequado.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 
<p>O que é feito?</p> <p>Discussão sobre as escolhas feitas na ação anterior.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora e alunos.</p> 	<p>O que é feito?</p> <p>Apresentação do storytelling.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 
<p>O que é feito?</p> <p>Mobilização em equipes.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 	<p>O que é feito?</p> <p>Apresentação dos nichos e entrega dos recibos.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 
<p>O que é feito?</p> <p>Análise dos temas por meio de infográfico e exposição dos resultados.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 	<p>O que é feito?</p> <p>Preenchimento do quadro de autoavaliação.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5.3.2 Reunião estratégica 01 – Aula 02

Antes de executarem a missão desta reunião estratégica, a professora estrutura, previamente, o *layout* da sala, organizando os lugares das equipes, como demonstrado anteriormente na Figura 2, página 69, e cola a área “Explorar”²⁴ e o *leaderboard* de seguidores, representados, respectivamente, nas figuras 9 e 10:

Figura 9 – Área “Explorar”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

²⁴ No *Instagram*, essa aba é o lugar onde aparecem publicações de perfis que o usuário não segue, mas que podem ser interessantes para ele, conforme a interpretação do algoritmo.

Figura 10 – *Leaderboard* de seguidores.

Nº	EQUIPE	SEGUIDORES
	MODA E MAKE	
	ANIMAIS E PETS	
	TURISMO	
	EXERCÍCIO FÍSICO	

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Tempo: 41 minutos.

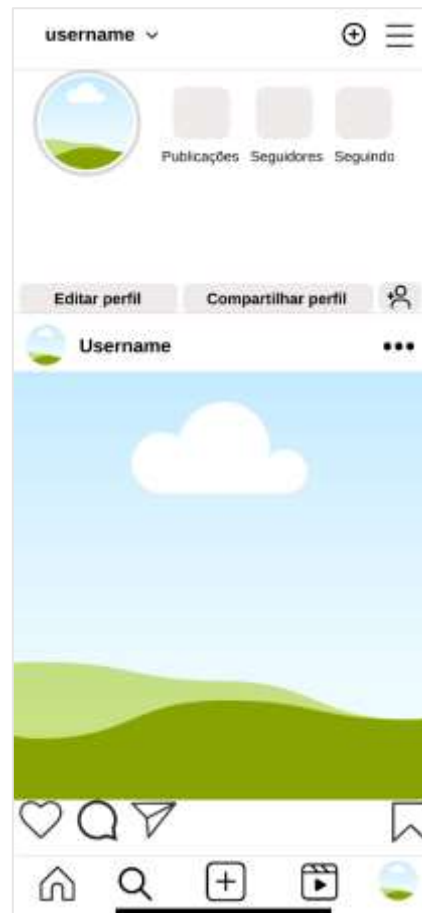
Recursos: painéis impressos em folhas de papel couchê, folhas A4 para impressão de imagens, textos e cartões, bloco de anotações, fita adesiva, canetas coloridas, lápis de cor, envelope pequeno, tesoura, marcadores de texto, palito de madeira, quadro e pincel.

Objetivo: inicialmente, é criar um “perfil do *Instagram*”, ambiente que servirá para registrar as produções realizadas ao longo da proposta e os dados referentes aos seguidores. Posteriormente, os alunos terão oportunidade de conhecer o **argumento de autoridade**.

Habilidades: durante a missão serão desenvolvidas as habilidades EF89LP04 - “identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos [...]” e, EF89LP14 - “analisar, em textos argumentativos e propositivos, [...] os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados”.

MISSÃO: os alunos recebem da professora um papel couchê com o *layout* de uma página de perfil do *Instagram*, como demonstrado na Figura 11, o qual deve ser preenchido com o “@” (nome da equipe), “*bio*” (elementos de apresentação ao público) e “foto do perfil” (ícone que representa a equipe).

Figura 11 – Exemplo de *Layout* incompleto de perfil do *Instagram*.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A professora explica que os nomes de usuário, que nomeiam as equipes, devem conter até dez caracteres. Já as *bios* devem ser curtas e objetivas, e os ícones representativos das equipes precisam manter relação com o nicho. Ao finalizarem, a professora solicita que as equipes fixem o perfil no local designado e apresentem ao restante da turma. Para preencher o *layout*, as equipes têm 10 minutos e, para a apresentação, até 2 minutos.

Caso alguma equipe não consiga cumprir no tempo programado, a professora acrescenta mais 3 minutos de tolerância e informa ainda que, se os alunos acharem necessário, poderão aprimorar o perfil extraclasse e fixá-lo na próxima aula.

No segundo momento, as equipes são expostas a duas situações representadas por imagens coladas no quadro, que mostram o poder que uma autoridade exerce, como é evidenciado pelas figuras 12 e 13:

Figura 12 – Sugestão 1 de imagem representativa de um argumento de autoridade.



Fonte: <https://www.metropoles.com/colunas/leo-dias/thiago-nigro-entra-em-livro-da-turma-da-monica-e-ensina-educacao-financeira>.

Figura 13 – Sugestão 2 de imagem representativa de um argumento de autoridade.



Fonte: <https://twitter.com/sabadoqualquer/status/1289931156998119425>.

Logo após, a professora pede que algum membro aleatório de uma das equipes leia, em voz alta, para todos, um breve texto sobre cada uma das personagens destacadas nas imagens. Esses textos podem ser encontrados no apêndice F. A seguir, os alunos analisam as imagens e

evidenciam, oralmente, o argumento de autoridade por trás dela, o que pode ser feito em conjunto com toda a turma. A partir disso, a professora insere e discute com os alunos o conceito de argumento de autoridade. Esse momento pode ser realizado em até 8 minutos.

A seguir, cada equipe recebe 3 *posts* impressos²⁵, a exemplo do evidenciado abaixo:

Figura 14 – Exemplo de *post* utilizado na reunião estratégica 1.



Moda e Make
@modaemake

O mundo trata melhor quem se veste bem.

Tese: A sociedade trata melhor quem se veste bem.
POST 1

Todos nós aprendemos que não se deve julgar as pessoas pela aparência, entretanto diz o ditado que a primeira impressão é a que fica. Ora, a primeira impressão é justamente a aparência. De fato, nosso cérebro é montado para registrar muitas informações ao mesmo tempo, juntá-las todas e construir em nossas mentes um conjunto uniforme.

De acordo com Elisabete Castelon Konkiewitz, doutora em neurologia, a aparência tem um efeito psicológico enorme, podendo mudar grandemente a forma como a pessoa se vê e avalia seu próprio potencial e a forma como é recebida em seu meio. Esse é um aspecto ainda pouco estudado pelos profissionais de saúde, mas que precisa ser envolvido nos cuidados e apoio às pessoas em situação de doença, ou de problemas sociais. Para a médica, a ajuda na construção da imagem pode mudar o destino de pessoas com déficit intelectual, esquizofrenia, doenças de pele, depressão, dependência química, demência, dentre outros muitos exemplos de situações altamente estigmatizadas. Assim, a aparência pode fortalecer a pessoa, permitindo uma forma de expressão da sua individualidade, ao mesmo tempo em que agrega e concretiza sua aceitação e participação no grupo. Ela pode abrir o caminho para a saída do isolamento e da exclusão. Como no conto de fadas, é pelo caminho da aparência que se deixou de ser o patinho feio para se tornar o cisne real.

Já Patricia, leitora do Jornal Tribuna, as pessoas repararam muito no modo de vestir, principalmente se nos vestimos de modo a chamar atenção. Além de tudo, taxamos as pessoas de acordo com o tipo de roupa que usam. É uma pena que seja assim, pois muitas pessoas preferem comprar o que não podem para "estar bem" frente a sociedade.

Fontes: <https://cienciaecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/4567> e <https://jornaltribuna.com.br/2021/04/a-importancia-de-se-vestir-bem/>.


Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O restante do material utilizado pode ser consultado nos *links*: <https://shre.ink/POSTSRE1> e <https://shre.ink/IMAGENSPOSTSRE1>. Os *posts* contêm reportagens que versam sobre as seguintes teses: a sociedade trata melhor quem se veste bem;

²⁵ A proposta disponibiliza as pesquisas impressas por esse ser um recurso mais democrático e atender a todos, uma vez que todos os alunos podem se engajar independentemente da posse de *notebook* ou *smartphone* com *internet*. Apesar disso, a atividade também pode ser desenvolvida de forma on-line, tendo em vista uma clientela onde todos tenham acesso aos recursos digitais citados.

é importante a adoção de animais; viagens aumentam a qualidade de vida; exercício físico faz bem para a saúde. Na ocasião, a professora aproveita a oportunidade para explicar que a tese é uma proposição que expressa um posicionamento crítico de alguém sobre alguma coisa, sendo, portanto, base para que se construam os argumentos.

Os textos apresentam uma variedade de argumentos de autoridade, inclusive aqueles provenientes do que nomeamos de “pseudoautoridade”, por serem argumentos que aparentam ser consistentes, mas se trata de opiniões emitidas por quem não tem respaldo acadêmico ou profissional.

Além das reportagens, são entregues pela professora marcadores de textos, um bloco de anotações, o qual os alunos utilizarão como “arquivo”, sempre que for necessário deixar guardado um assunto e, também, a placa “Compartilha”, representada pelo ícone , que deve ser levantada pelas equipes sempre que precisarem de um *feedback* da professora.

Durante 5 minutos, os alunos devem encontrar, no mínimo, 5 argumentos que considerem de autoridade e destacá-los nos textos. Para auxiliar as equipes no cumprimento da atividade, a professora entrega a elas dois *cards* instrucionais, que exemplificam as regras: o *card* vermelho significa “cancelado” e refere-se àquilo que não deve ser feito na missão; já o *card* azul representa o “salvo” e expõe as regras que devem ser seguidas, como pode ser constatado na Figura 15. Esse padrão de cartões será observado na execução das missões seguintes.

Figura 15 – *Cards* “Cancelado” e “Salvo” – Missão da reunião estratégica 1.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

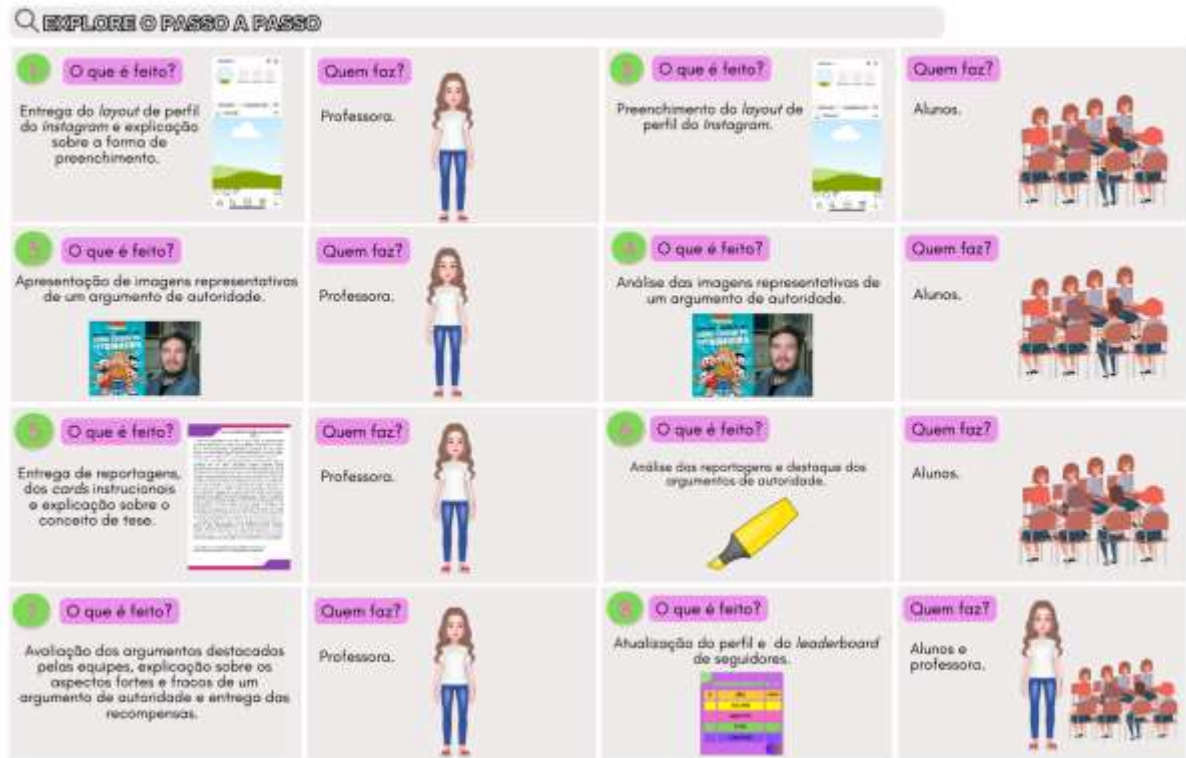
Findado o tempo estabelecido no *card* “salvo”, cada equipe expõe, oralmente, os argumentos que destacou. Por sua vez, a professora fornece um *feedback* de 2 minutos para cada equipe, analisando diante de toda a turma os argumentos destacados com base nos seguintes critérios: possui as características de um argumento de autoridade? Provém, realmente, de um especialista na área?

Caso alguma equipe não tenha conseguido destacar os 5 argumentos ou tenha selecionado algum argumento fora dos critérios, pode ser fornecido um adicional de tempo de até 3 minutos para completar ou reavaliar sua seleção.

Após isso, a professora prossegue explicando que alguns aspectos fazem com que os argumentos de autoridade sejam fracos ou fortes. À medida que a exposição acontece, tais aspectos devem ser destacados no quadro e copiados no bloco “Arquivo” pelas equipes. Em seguida, a professora pede que os alunos levem em consideração o que foi discutido e escolham, dentre os argumentos selecionados, os 4 que melhor embasem a tese de sua equipe, anotando-os no bloco “Arquivo”. Para isso, elas têm 2 minutos.

As equipes que conseguiram realizar seleção de argumentos conforme os critérios mencionados nos *cards* ganham da professora uma *direct message* (mensagem direta, que é enviada de modo privativo a alguém), representada por um envelope. Assim, ao abrir a mensagem, as equipes constatarão que ganharam os 100 primeiros seguidores do perfil, que estará pronto para ser lançado. Se alguma equipe tiver necessitado do adicional de tempo, a *direct message* contará com 50 seguidores. Por fim, a professora solicita que fixem com fita, no local designado no perfil, o papel recebido na *direct message*, no qual está escrito o número de seguidores, e atualiza, também, o *leaderboard* de seguidores. O resumo das ações desta reunião estratégica pode ser conferido na próxima página, Figura 16.

Figura 16 – Resumo das ações da reunião estratégica 1.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5.3.3 Challenge1 – Aula 03

Tempo: 44 minutos.

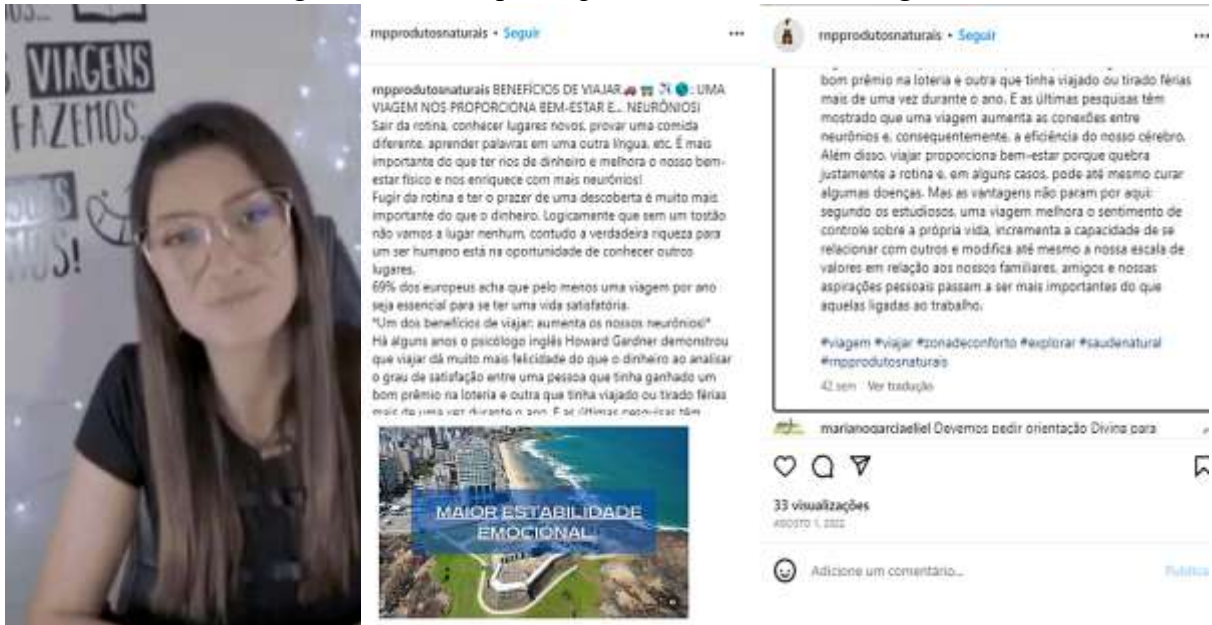
Recursos: caixa de som, *notebook*, *datashow* e folhas A4 para impressão.

Objetivo: convencer patrocinadores por meio de explanação construída com argumentos de autoridade.

Habilidade: o *challenge* terá como foco a habilidade EF89LP22 - “compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas [...], formular e negociar propostas de diferentes naturezas [...].” (BNCC, 2018, p. 173, 177 e 181).

Para conseguir os patrocinadores, os alunos deverão convencê-los, por meio de argumentos e com base na tese analisada na missão da reunião estratégica 1, de que vale a pena investir no nicho. Para isso, utilizarão os 4 argumentos selecionados na mencionada reunião estratégica. Também serão fornecidos para cada equipe 1 *reel* (vídeo curto com, no máximo, 90s) e 1 *posts* que abordam a tese atribuída a cada nicho na reunião anterior, de modo a dar suporte ao discurso da equipe.

Figura 17 – Exemplo de *post* utilizado no *challenge* 1.



Fonte: Sonhos e aventuras, *Youtube*, 2022; RN Produtos Naturais, *Instagram*, 2022

A íntegra desses recursos pode ser conferida nestes *links*: <https://shre.ink/REELSC1> e <https://shre.ink/POSTSC1>. Os vídeos são expostos por meio do *datashow* para todos da turma e podem ser repetidos caso as equipes solicitem. A professora explica que esse momento é denominado de “*upload*”, pois os alunos estão carregando as informações que serão postadas. Para estruturar o discurso que será apresentado com base nos argumentos previamente selecionados e nas informações fornecidas por esses novos materiais (vídeo e *post*), a professora informa que as equipes dispõem de 20 minutos.

Para realizar o *post* da argumentação, cada equipe tem 6 minutos e escolhe 3 participantes responsáveis pela persuasão oral dos convidados, que, por sua vez, serão escolhidos dentre os alunos do 7º e 8º da escola. Eles decidem, com base nos argumentos demonstrados, se vão investir no nicho e a quantia dada. Neste *challenge*, as regras estão dispostas em forma de *stories*, coladas no quadro branco, ficando os próprios alunos responsáveis por lê-las antecipadamente, como mostra a Figura 18, na página seguinte.

Figura 18 – Regras em *stories* – Challenge 1.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ao final do *challenge*, a professora divide o dinheiro conseguido por cada equipe entre seus membros, de forma igual, e atualiza o *leaderboard* de *supercoins*, representado a seguir:

Figura 19 – *Leaderboard* de *supercoins*.

The image shows a screenshot of a 'LEADERBOARD 2' with a colorful, multi-colored background. It features a table with three columns: 'Nº', 'USERNAME', and 'supercoins'. The table lists 33 rows, each with a number from 1 to 33, a username (e.g., @user1), and a supercoin count. The background of the rows alternates between various colors like yellow, green, purple, and pink.

Nº	USERNAME	supercoins
1	@user1	
2	@user2	
3	@user3	
4	@user4	
5	@user5	
6	@user6	
7	@user7	
8	@user8	
9	@user9	
10	@user10	
11	@user11	
12	@user12	
13	@user13	
14	@user14	
15	@user15	
16	@user16	
17	@user17	
18	@user18	
19	@user19	
20	@user20	
21	@user21	
22	@user22	
23	@user23	
24	@user24	
25	@user25	
26	@user26	
27	@user27	
28	@user28	
29	@user29	
30	@user30	
31	@user31	
32	@user32	
33	@user33	

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Caso alguma equipe não consiga captar nenhum patrocinador, uma nova sessão será marcada e a quantia a ser patrocinada limitada entre 5 a 25 mil *supercoins*. Os alunos também devem atribuir “ameis”, de 1 a 3, ao item motivação no quadro de autoavaliação, que pode ser revisitado na página 71, Figura 4.

5.3.4 Reunião estratégica 2 – Aula 04

Tempo: 35 minutos.

Recursos: folhas A4, palitos de madeira, envelopes pardos grandes, envelopes pequenos, fita adesiva e bloco de anotações.

Objetivo: conhecer o que é um **argumento por comparação**, bem como suas características.

Habilidades: serão desenvolvidas, ao longo da missão, as habilidades EF89LP04 - “analisar, em textos argumentativos e propositivos, [...] os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.”, e a EF89LP34 - “analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.” (BNCC, 2018, p. 173 e 183).

MISSÃO: a professora informa aos alunos que, agora que eles já possuem alguns seguidores com os quais trocaram “*follows*”²⁶, no *feed* do *Instagram* começam a aparecer algumas postagens. Dentre elas, duas tirinhas, apresentada nas figuras 20 e 21, postadas por um perfil de ilustração. A professora fixa as folhas das tirinhas no espaço destinado ao *feed* no *Instagram* de cada equipe que foi construído na parede.

Figura 20 – Tirinha “O que é?”



Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/>.

²⁶ *Follow* é um verbo em língua inglesa que significa “seguir”. No contexto do *Instagram*, trocar *follows* é passar a seguir uma pessoa e ela te seguir de volta.

Figura 21 – Tirinha “Contato humano”.



Fonte: <http://juquinhaeoportugues.blogspot.com/2012/03/cartum-de-quino.html>.

A professora chama atenção para o fato de que, em ambas as situações, há “coisas” que são comparadas, explicando que, para conseguir curtir o *post* do perfil, as equipes têm de descobrir o que foi comparado nas duas tirinhas e os motivos que levaram o ilustrador a estabelecer tal comparação. Para listá-los, os alunos devem utilizar o bloco “Arquivo” e possuem 5 minutos para isso. Durante o tempo da atividade, a professora lembra aos alunos de utilizarem a placa do “Compartilha” para pedir *feedback* ou, ainda, intervém quando achar necessário.

Findado o tempo de realização, um membro da equipe lê as anotações para o restante da sala. A seguir, a professora informa se os itens comparados e os motivos expostos pela equipe estão condizentes com a intenção do perfil-autor da tirinha. Caso positivo, a equipe adesiva um coração no *post*, que representa o “amei” (curtida) no *Instagram*. A seguir, a professora explica às equipes que elas acabaram de analisar argumentos por comparação. As características desse tipo de argumento são aprofundadas utilizando a estratégia de *posts* em carrossel, distribuídos impressos para cada equipe, como mostra a Figura 22:

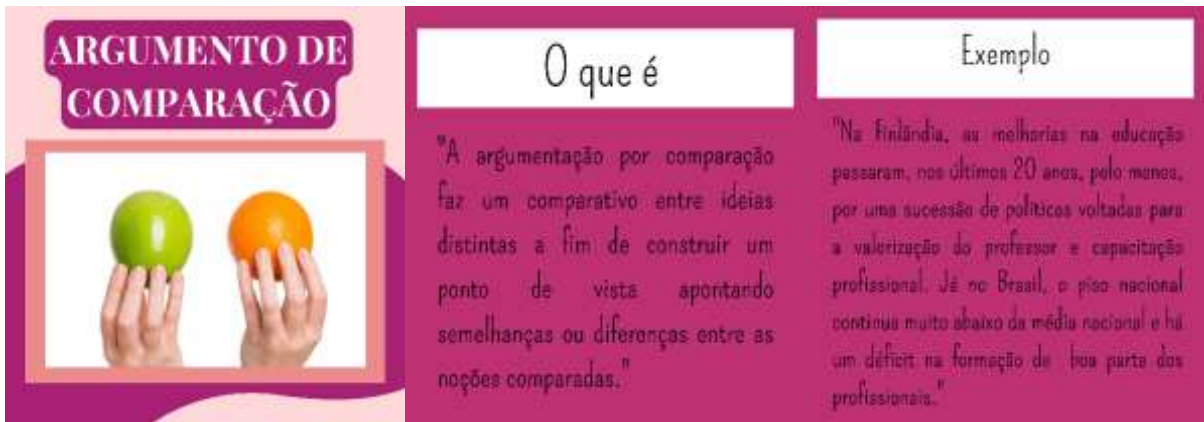
Figura 22 – Exemplo de *post* no formato carrossel.

(continua)



Figura 22 – Exemplo de *post* no formato carrossel.

(conclusão)



Fonte: produção da autora com base em OLIVEIRA, Rafael Camargo de. Argumentação. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm>. Acesso em: 7 ago. 2022.

Nota-se que o carrossel usa uma sequência de imagens relacionadas entre si para transmitir uma informação. Esse momento de análise e debate sobre as informações contidas no *post* dura 10 minutos.

Em seguida, cada equipe recebe um tema de acordo com seu nicho, sendo eles: a) Os impactos da proteção solar na pele; b) Compra e adoção de pets no Brasil; c) A relação entre felicidade e viagem; d) A relação entre exercício físico e expectativa de vida. Junto a isso, a professora entrega um envelope pardo grande com imagens relacionadas a cada tema, como exemplificado abaixo:

Figura 23 – Exemplo de imagens utilizadas na reunião estratégica 2.



Fonte: reprodução *internet*, 2023.

As outras imagens podem ser consultadas pelo *link*: <https://shre.ink/IMAGENSRE2>.

A professora solicita que as equipes usem a área “Explorar” para lerem sobre os temas. Nela, os alunos podem encontrar reportagens, notícias, artigos, dentre outros gêneros textuais, caso necessário, que tragam informações relevantes sobre o tema de sua equipe, como a demonstrada logo abaixo:

Figura 24 – Exemplo de gênero textual utilizado na reunião estratégica 2.



Fonte: adaptado de <https://www.metropoles.com/colunas/claudia-meireles/o-uso-do-protetor-solar-ira-mudar-a-historia-da-sua-pele-diz-medica>, 2023.

Outras sugestões do material referente aos temas podem ser conferidas pelo endereço: <https://shre.ink/TEXTOSTEMASRE2>. Na área “Explorar”, os alunos também encontram informações adicionais sobre o tipo de argumento estudado nesta reunião estratégica.

Após a leitura, a professora explica que as equipes devem destacar os pontos mais importantes, que são ou podem ser transformados em argumentos de comparação, registrando-os no bloco “Arquivo”. Por conseguinte, as equipes analisam as imagens, associando aquelas que, de forma coerente, podem ser comparadas. Para esse momento, os alunos dispõem de 15

minutos. Os *cards* de orientação, representados pela Figura 25, são distribuídos pela professora, que os lerá. Dúvidas com relação às regras devem ser sanadas.

Figura 25 – *Cards* “Cancelado” e “Salvo” – Missão da reunião estratégica 2.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.















Ao longo da execução, ao averiguar as anotações em andamento, a professora fornece *feedbacks* em forma de *reactions*²⁷ (reações), assim, os alunos podem ter uma ideia do andamento da missão. Um exemplo de *reactions* é, durante o acompanhamento das anotações, atribuir um *emoji* triste ao arquivo e explicar, oralmente, que a informação não tem possibilidade de ser utilizada como um argumento de comparação, ou, ainda, atribuir um *emoji* sorridente e explicar que as imagens relacionadas, de fato, estabelecem uma comparação.²⁸

Tendo em vista a verificação ocorrida no momento de *feedback*, ao fim do tempo estipulado, cada equipe explana, oralmente, suas produções e a professora constata se as informações e imagens estão conforme o solicitado nas regras. Aquelas equipes que tiverem conseguido completar a missão, ganham uma *direct message* de 250 seguidores. Caso algum grupo ainda apresente alguma inconsistência, a professora fornece 5 minutos de acréscimo e, ao finalizar a missão, esta equipe ganha 125 seguidores. Por fim, atualiza-se o perfil e o *leaderboard* de seguidores. A seguir, na Figura 26, consta o resumo das ações.

²⁷ No contexto do *Instagram*, as *reactions* são *emojis* que servem para demonstrar o sentimento de um usuário diante de um *story* postado por outro usuário.

²⁸ Lembrar a discussão feita no tópico 3.1, página 31, acerca do impacto da gamificação na conduta docente. Nesse sentido, a postura intermediadora, interativa e colaborativa do professor demonstra como a gamificação pode contribuir para aprimorar a prática docente, que se configura vertical em muitos momentos.

Figura 26 – Resumo das ações na reunião estratégica 2.

EXPLORAR O PASSO A PASSO			
<p>1 O que é feito?</p> <p>Apresentação de tirinhas que evidenciam comparações.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 	<p>2 O que é feito?</p> <p>Análise das tirinhas, listagem e exposição dos itens comparados.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 
<p>3 O que é feito?</p> <p>Entrega de um post em carrossel sobre o argumento de comparação.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 	<p>4 O que é feito?</p> <p>Análise e debate sobre as informações contidas no post em carrossel.</p>	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 
<p>5 O que é feito?</p> <p>Distribuição de temas, imagens e cards instrucionais.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 	<p>6 O que é feito?</p> <p>Leitura sobre os temas na área "Explorar", destaque de informações, associação de imagens e explicação das anotações.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos.</p> 
<p>7 O que é feito?</p> <p>Avaliação das anotações e entrega das recompensas.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Professora.</p> 	<p>8 O que é feito?</p> <p>Atualização do perfil e do <i>leaderboard</i> de seguidores.</p> 	<p>Quem faz?</p> <p>Alunos e professora.</p> 

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5.3.5 Challenge 2 – Aula 05

Tempo: 38 minutos.

Recursos: fita adesiva, folhas A4 para impressões, *datashow*, *notebook*, caixa de som e envelopes pequenos.

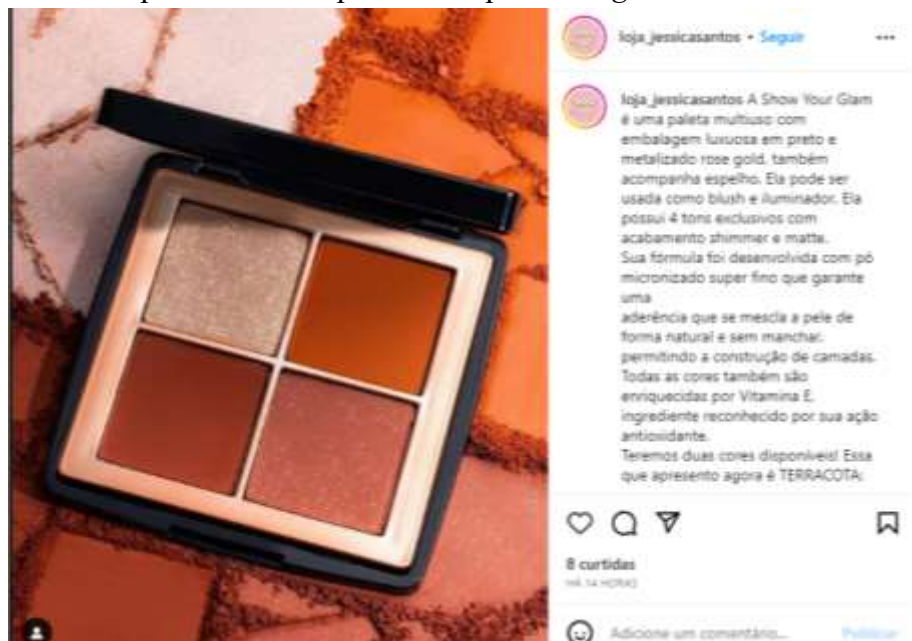
Objetivo: convencer pessoas por meio de um anúncio publicitário elaborado com argumentos de comparação.

Habilidade: no decorrer do desafio será desenvolvida a habilidade EF89LP11 de “produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias [...] a partir da escolha da questão/problema/causa significativa [...] da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas” (BNCC, 2018, p. 175).

A professora inicia a aula contando aos alunos que um dos patrocinadores de cada equipe pediu que se promovesse uma ideia por meio do *Instagram* como forma de captar novos patrocínios. Também é informado que ela se relaciona com a temática que os alunos pesquisaram na missão da reunião estratégica 2. Dessa forma, o objetivo deste *challenge* é

convencer o maior número possível de pessoas a aderirem à ideia da equipe por meio da produção de um anúncio publicitário. Nesse momento, a professora explica que o referido gênero textual é utilizado para conseguir a adesão do leitor a uma ideia ou produto, contendo, em geral, imagens e textos curtos. Informa, também, que na área “Explorar”, os alunos podem encontrar exemplos de anúncios promovidos pelo *Instagram*, semelhante ao evidenciado a seguir:

Figura 27 – Exemplo de anúncio promovido pelo *Instagram* utilizado no *challenge 2*.



Fonte: loja_jessicasantos, *Instagram*, 2023.²⁹

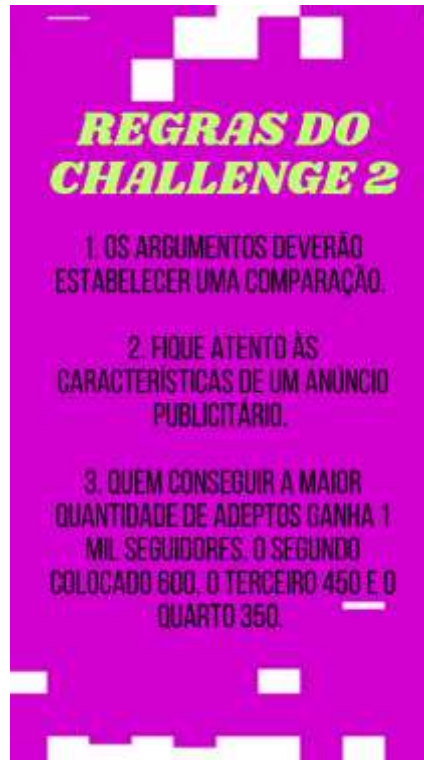
Outras sugestões estão disponíveis em <https://shre.ink/ANUNCIOSC2>.

Nesse sentido, para o momento de *upload*, a professora distribuiu 4 folhas A4 para cada equipe, que deve juntá-las e colar na parte superior, centralizada, 1 par de imagem dentre aquelas associadas na missão 2 da reunião estratégica 2. Com o auxílio das informações destacadas nos textos analisados na reunião passada, os alunos devem desenvolver argumentos de comparação sem perder de vista a relação com a imagem e visando aos seguintes objetivos, distribuídos conforme cada nicho: a) vender um protetor solar; b) adotar um animal de estimação; c) comprar uma viagem; d) vender uma bicicleta.

Os argumentos desenvolvidos devem ser listados nas folhas A4, abaixo das imagens. Para essa etapa, as equipes dispõem de 25 min. A professora expõe as regras deste *challenge* em forma de *reel*, como o ilustrado abaixo:

²⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CrUMVFOgYA1/>. Acesso em março de 2023.

Figura 28 – Exemplo de *reel* utilizado no *challenge 2*.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Como se trata de um vídeo curto, ele deve permanecer projetado por meio de *datashow* até o fim do *challenge*.

Os destinatários dos argumentos serão compostos por 6 estudantes provenientes de outro 9º ano da própria escola, respeitada a proporcionalidade de 3 homens e 3 mulheres e serão convidados pela professora com uma semana de antecedência, solicitando a confirmação pelo menos 3 dias antes da exposição dos argumentos.

Cada equipe tem 3 minutos para postar seus argumentos, sendo que os oradores (3 integrantes do grupo) não devem ter sido responsáveis pela exposição no *challenge 1*, para garantir a participação de todos da equipe. Ao final, os convidados devem levantar a placa “tô dentro”, caso os argumentos os tenham convencido, ou a placa “tô fora”, se não acharem a ideia convincente. A equipe que conseguir mais adeptos ganha uma *direct message* com 600 seguidores, a segunda colocada 400, a terceira 300 e a última 200. Caso a equipe não consiga nenhuma adesão, uma nova sessão será marcada para que até lá, os membros consigam aprimorar os argumentos. Nesse caso, o número de seguidores como recompensa deverá ser 150.

Uma novidade desse desafio é o “recebido de fã”. Trata-se de uma recompensa revelada ao final do *challenge* pela professora: dentro de uma folha dobrada em forma de envelope

consta o PIX que dá às equipes *supercoins*, elas variam de 2 mil a 5 mil, sendo os envelopes distribuídos por sorteio pela professora.

Ao final do desafio os alunos devem se dirigir ao quadro de autoavaliação e atribuir de 1 a 3 *emojis* de “encantado” ao item motivação. A professora também atualiza os *leaderboards* e pede para que as equipes façam o mesmo com o perfil do *Instagram*.

5.3.6 Reunião estratégica 3 – Aula 06

Tempo: 43 minutos.

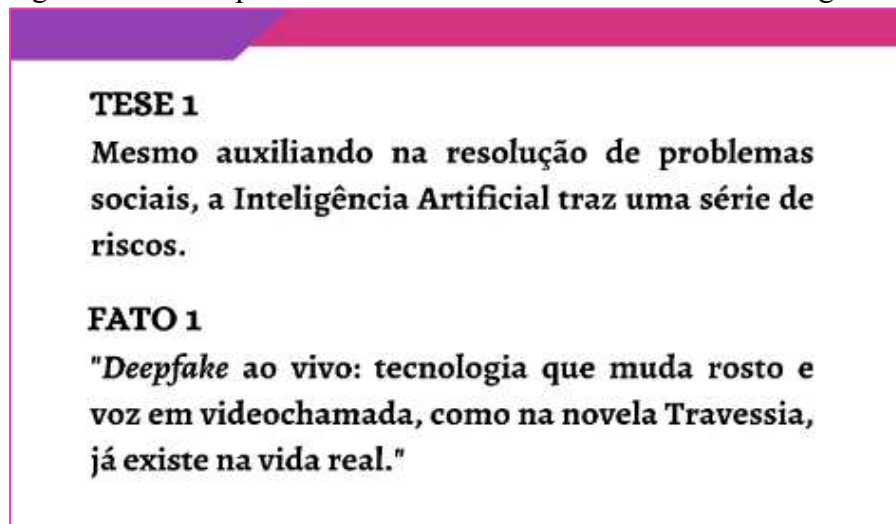
Recursos: cartolinas, folhas A4 para impressões, bloco de anotações, folhas de papel cartão vermelho e azul, fita adesiva, envelopes pequenos e tesoura.

Objetivo: conhecer, inicialmente, características do **argumento de exemplificação**, de modo a elaborar esse tipo de argumento com base em uma tese.

Habilidade: as atividades realizadas na missão se aproximam da habilidade EF69LP15 de “apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes [...] na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.” (BNCC, 2018, p. 137).

MISSÃO: a professora organiza, previamente, 4 teses e 4 fatos em folhas A4, como demonstrado abaixo:

Figura 29 – Exemplo de tese e fato utilizados na reunião estratégica 3.



Fonte: elaborado pela autora (2023) com base em Souza e Helder (2023)³⁰.

³⁰ Disponível em: 'Deepfake ao vivo': tecnologia que muda rosto e voz em videochamada, como na novela 'Travessia', já existe na vida real | Tecnologia | G1 (globo.com). Acesso em maio de 2023.

O restante pode ser visualizado em <https://shre.ink/tesesefatosRE3>. Logo no início da aula, a professora distribui as folhas a cada equipe e, também, fita adesiva. A seguir, informa que as equipes têm até 10 minutos para associar as teses aos fatos, colocando-os um na frente do outro. Para tanto, devem utilizar a parede com a marcação apropriada.

Depois de realizadas as associações, elas são lidas por um membro da equipe conforme a ordem de numeração. Enquanto isso, a professora informa se ela foi feita adequadamente ou não. Por fim, a professora contabiliza quantas associações a equipe conseguiu gerar corretamente e transforma a quantidade final em seguidores, tendo por base a tabela a seguir que será mostrada aos alunos. Esse momento de leitura e contabilização leva 6 minutos.

Tabela 1 – Quantidade de associações e seguidores – Missão 1 (reunião estratégica 3).

Associações	Seguidores
1	10
2	20
3	30
4	40

Fonte: produção da autora, 2022.

Após a associação, a professora explica que a utilização de fatos concretos, como um evento histórico, pessoas que passaram pela mesma situação, eventos cotidianos ou notícias, é uma estratégia utilizada para compor o argumento de exemplificação. Também são apresentados pela professora alguns tipos de conectores que geralmente acompanham esse tipo de argumento, como: a exemplo de, é o caso de, como e tal como.

Nesse momento, a professora se dirige à área “Explorar” e explica que ela contém mais informações sobre o tipo de argumento estudado, assim, solicita que um membro de cada equipe leia em voz alta algum fato importante acerca do assunto. Dando continuidade, a professora fixa no quadro 4 imagens atuais e de alto impacto pertinentes a cada nicho, como as evidenciadas na próxima página.

a) moda e *make*

Fonte: Shurastey, *Instagram* (2022).³¹

b) animais e *pets*

Fonte: Gadoo, 2023.³²

c) turismo



Fonte: Diário de Goiás, 2022.³³

d) exercício físico



Fonte: Luísa Mell, *Instagram*, 2022.³⁴

³¹ Disponível em: https://www.instagram.com/p/CdL-wrjvVDH/?img_index=1. Acesso em ago. 2022.

³² Disponível em: <https://www.gadoo.com.br/noticias/bebe-mais-gordo-do-mundo-usa-roupas-de-crianca-de-8-anos-apesar-de-ter-16-meses/>. Acesso em: mai. 2023.

³³ Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/conheca-a-historia-da-shein-denunciada-por-situacoes-desumanas-de-trabalho-em-nome-da-moda-e-preco-baixo/257351/>. Acesso em: ago. 2022.

³⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdYQPnEOaUZ/>. Acesso em: ago. 2022.

A professora contextualiza, brevemente, as cenas evidenciadas com as informações previamente preparadas, a exemplo do texto abaixo:

Figura 30 – Informações sobre as cenas “a” e “b” utilizadas na reunião estratégica 3.



a) Moda e make:

A imagem ilustra um dos problemas por trás do mercado da “moda de preço baixo”. Grande empresas de fast fashion, como a Shein (plataforma de e-commerce que vende produtos internacionais) são acusadas de explorarem seus funcionários. Nesse sentido, os trabalhadores seriam submetidos a uma carga horária de até 18 horas e apenas uma folga ao mês, além de pagarem com quase dois terços do salários se cometessem algum erro em uma peça de roupa. Essas situações justificariam o preço baixo ofertado pela empresa.

Fonte: adaptado de <https://diariodegoias.com.br/conheca-a-historia-da-shein-denunciada-por-situacoes-desumanas-de-trabalho-em-nome-da-moda-e-preco-baixo/257351/>

b) Animais e pets:

A imagem foi retirada do Instagram de Luisa Mel, ativista pela causa animal, e mostra uma cachorrinha que vivia acorrentada nos fundos de uma casa. Ao resgatar o animalzinho, a ativista reforçou que maus-tratos não é só violência física, mas também, submeter os animais a péssimas condições de vida.

Fonte: https://www.instagram.com/reel/CdbwgEggIpM/?utm_source=ig_web_copy_link

Fonte: Diário de Goiás (2022) e Luísa Mel, *Instagram* (2022).³⁵

As informações sobre as imagens restantes podem ser encontradas em <https://shre.ink/contextoimagensRE3>. Dando prosseguimento, é explicado que, com base na imagem atribuída ao seu nicho, cada equipe precisa formular uma tese e, a partir disso, elaborar 3 argumentos de exemplificação. Nesse momento, a professora relembra a explicação fornecida na missão da reunião estratégica 1 sobre tese. Para a produção requerida, são disponibilizados 20 minutos e as equipes devem seguir as regras disponibilizadas nos *cards* da Figura 31:

³⁵ Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/conheca-a-historia-da-shein-denunciada-por-situacoes-desumanas-de-trabalho-em-nome-da-moda-e-preco-baixo/257351/>. Acesso em: mar. 2023.
Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CdbwgEggIpM/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: mar. de 2023.

Figura 31 – Cards “Cancelado” e “Salvo” – Missão da reunião estratégica 3.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Durante o momento de produção, a professora lembra às equipes que elas podem solicitar *feedback* por meio da placa “Compartilha”, se necessitarem. As equipes devem anotar a produção no bloco “Arquivo” e apresentá-la à turma. Ao fim, professora averigua se eles são, de fato, de exemplificação e se estão associados à tese elaborada. Pelo cumprimento da missão, as equipes recebem uma *direct message* com 400 seguidores. Caso alguma equipe não consiga formular a quantidade de argumentos solicitados ou haja necessidade de aprimoramento, a professora fornece 5 minutos de acréscimo, limitando a recompensa a 200 seguidores.

Sempre que a quantidade de seguidores mudar, a professora lembra as equipes de atualizar o perfil e o *leaderboard*. Na página seguinte, a Figura 32 resume as ações desenvolvidas nesta reunião estratégica.

Figura 32 – Resumo das ações da reunião estratégica 3.

(continua)



Figura 32 – Resumo das ações da reunião estratégica 3.

(conclusão)



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5.3.7 Challenge 3 – Aula 07

Tempo: Este desafio requererá 40 minutos.

Recursos: fita adesiva, tesoura, lápis de cor, folhas A4 e canetas coloridas.

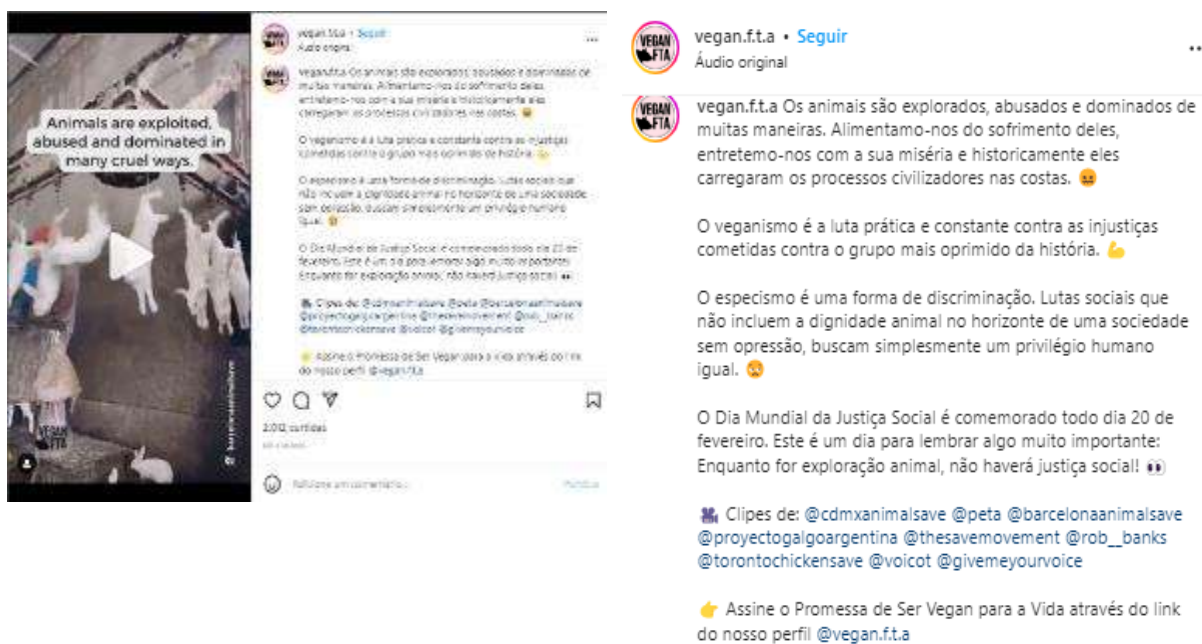
Objetivo: produzir um *post* crítico com argumentos de exemplificação.

Habilidades: as atividades desenvolvidas aproximam-se das habilidades EF69LP18 de “utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos [...] operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos [...] e EF09LP03 de “produzir **artigos de opinião**”³⁶, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.” (BNCC, 2018, p. 141 e 175, grifo próprio).

A aula é iniciada pela professora distribuindo às equipes 1 folha A4, fita adesiva, tesoura, lápis de cor e canetas coloridas. A seguir, pede que as equipes relembrem a tese e os argumentos desenvolvidos na missão da reunião estratégica 3. A partir disso, a professora informa que eles devem elaborar um *post* crítico com base nesse conteúdo. Esse tipo de postagem emite uma opinião sobre determinado assunto e é muito comum quando um usuário quer defender um ponto de vista. Após o comentário, a professora deve entregar cópias do exemplo da Figura 33:

³⁶ O gênero produzido durante o *challenge 3* será o *post* crítico, no entanto, não há na BNCC uma habilidade que contemple, literalmente, o gênero em questão.

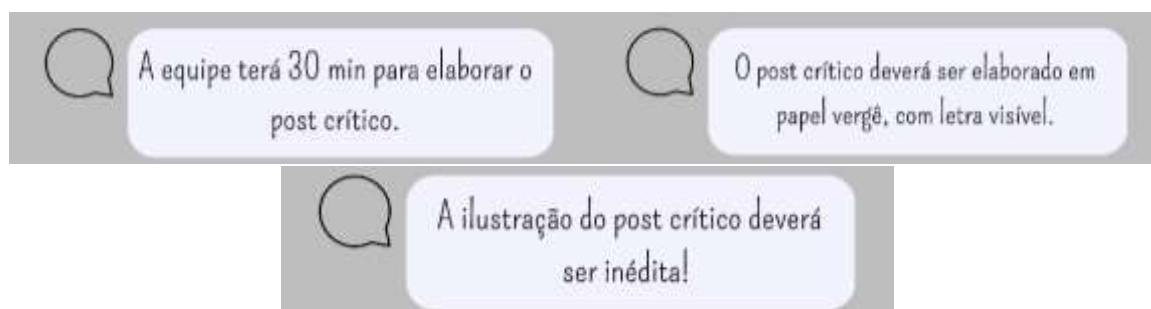
Figura 33 – Exemplo de post crítico.



Fonte: Vegan for the animals, *Instagram*, 2023.³⁷

O objetivo é que os alunos foquem em construir um texto com argumentos de exemplificação para ser veiculado no *post* crítico. As equipes devem anexar também uma imagem na postagem, item fundamental para que haja o *post*, sendo que não podem utilizar aquelas da missão 1 da reunião estratégica 3, devido aos direitos autorais. Portanto, precisam elaborar, por meio de desenho, a próprio punho, uma ilustração inédita que se relacione com a tese assumida pela equipe.

Para este momento de *upload*, as equipes dispõem de 30 minutos e recebem da professora as regras impressas em folha A4, em forma de comentários, a exemplo da Figura 34.

Figura 34 – Regras do *challenge* 3.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

³⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Co5CVir94d/>. Acesso em fev. 2023.

Após elaborarem o *post* crítico, as equipes devem exibi-lo no *feed* do *Instagram* da equipe fixado na parede da sala, 2 ou 3 integrantes (a depender da quantidade de pessoas que ainda não foram oradores nos desafios anteriores) ficam responsáveis por apresentá-lo ao restante da classe. Os textos são julgados por 4 professores da comunidade escolar interna e externa, sendo 1 professor avaliador para cada equipe. Além dos de Língua Portuguesa, podem ser convidados professores de áreas que se relacionam com a argumentação, como filosofia, sociologia e história, que devem ser convidados com 5 dias de antecedência pela professora, pedindo confirmação pelo menos 3 dias antes do dia da exposição.

Para garantir a presença dos professores, serão priorizados aqueles que trabalhem no contraturno ou, ainda, estiverem de folga pedagógica ou de horário vago no momento da exposição. Cada professor, responsável por analisar um texto, levará em consideração aspectos como: variedade de argumentos de exemplificação; clareza do ponto de vista assumido; evidência da tese pelos argumentos. Cada equipe, representada por um orador, lê o *post* crítico produzido.

Os professores têm 10 minutos para realizar a análise, sendo que o parecer pode ser dado em até 1min e, após, devem decidir se “salvam” ou “excluem” o texto. Aqueles que forem “salvos” ganham 1200 seguidores e atualizam imediatamente o perfil do grupo, já as equipes que tiverem seu *post* crítico excluído, poderão aprimorar o texto e apresentá-lo novamente em aula previamente marcada, podendo angariar até 600 seguidores. Além disso, todas as equipes ganham 50 mil *supercoins* pela apresentação da proposta, nesse momento, a professora divide, igualmente, o dinheiro arrecado por cada equipe entre seus membros, atualiza os *leaderboards* e solicita que as equipes façam o mesmo com seu perfil. Por fim, a professora pede aos alunos que façam a autoavaliação do dia. Dessa forma, o aluno deve deixar de 1 a 3 *emojis* “maluco” no item “motivação” conforme fizeram nos demais *challenges*.

5.3.8 Reunião estratégica 4 – Aula 08

Tempo: 34 minutos.

Recursos: bloco de anotações, folhas A4 para impressões, quadro e pincel, envelopes pequenos.

Objetivo: aperfeiçoar a produção de argumentos por meio da oralidade.

Habilidades: as atividades propostas pela missão desenvolvem as habilidades EF89LP15 de “utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo

com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.”; EF89LP22 de “compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas [...]” e a EF69LP15 de “apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.” (BNCC, 2018, p. 177 e 181).

MISSÃO: inicialmente, a professora solicita às equipes que se reúnam e se subdividam em 2 grupos, organizando-os de modo que fique um de frente para o outro, como explicita a Figura 35. Para isso, são disponibilizados 5 minutos.

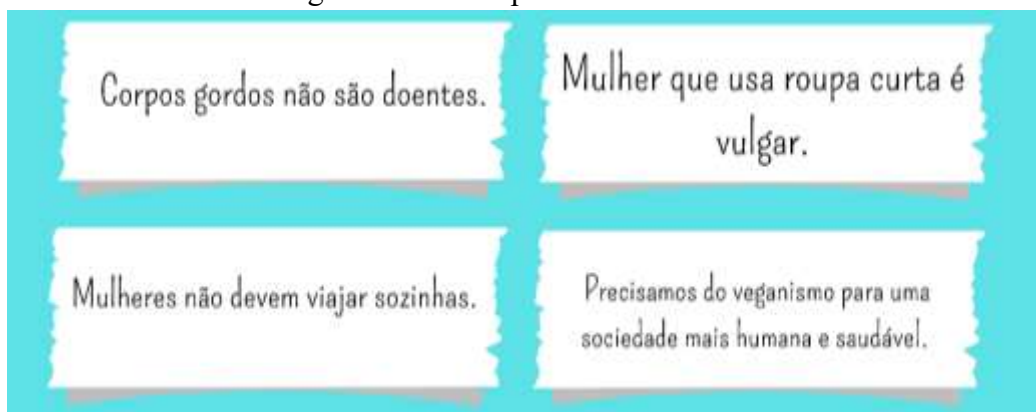
Figura 35 – Organização dos grupos de debate.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Logo após, os alunos recebem da professora uma tese escrita em uma folha de papel A4 bastante controversa, que se relaciona ao tema do nicho de suas equipes, como pode ser conferido na Figura 36.

Figura 36 – Exemplos de teses controversas.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A professora explica que cada equipe deve decidir qual subgrupo assumirá um posicionamento favorável e qual assumirá um desfavorável. A partir disso, eles são enviados pela professora até a área “Explorar”, momento em que dispõem de 5 minutos para consultar algumas opiniões contrárias e favoráveis sobre cada tese, conforme o posicionamento assumido, os subgrupos se direcionam aos textos.

Findado o tempo de leitura, a professora pede que cada subgrupo organize, no bloco “Arquivo”, o máximo de argumentos possível, respeitando o tempo de 8 minutos.

Em seguida à listagem dos argumentos, a professora informa que, assim como no *Instagram*, em que seus usuários fazem transmissões ao vivo sempre que querem repassar algum assunto importante, os subgrupos participarão de sessões de *lives*. Nelas, ocorrerá o debate entre os subgrupos da equipe. Cada momento de exposição de argumentos constará como uma sessão e durará 2 minutos, dessa maneira, ocorrerão 8 sessões de *live*, totalizando 16 minutos. Também é explicado que, enquanto uma equipe estiver em *live*, as demais usarão o bloco “Arquivo” para fazer anotações sobre as exposições, a fim de explicitarem ao final quem obteve a melhor argumentação. Após isso, os *cards* de orientação, ilustrados na próxima página pela Figura 37, são distribuídos pela professora.

Figura 37 – Cards “Cancelado” e “Salvo” – Missão 1 (reunião estratégica 4).



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Como encerramento da missão, a professora solicita que as equipes exponham as anotações que fizeram ao longo do debate e cheguem a um consenso do subgrupo que conseguiu melhor desempenho no debate. Sendo assim, cada equipe vota em 1 dos subgrupos das demais. A professora anota os votos no quadro e os vencedores ganham como recompensa 60 mil *supercoins*, dinheiro para uso individual, já as equipes ganham uma *direct message* com 2400 seguidores por terem completado a missão. Para finalizar, a professora divide o dinheiro entre os membros e atualiza os *leaderboards*, já as equipes fazem o mesmo com a quantidade de seguidores do perfil. Abaixo, é evidenciado o resumo das ações realizadas nesta reunião.

Figura 38 – Resumo das ações da reunião estratégica 4.

(continua)



Figura 38 – Resumo das ações da reunião estratégica 4.

(conclusão)



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5.3.9 Challenge 4 – Aula 09

Tempo: 40 minutos.

Recursos: folhas A4, folhas de papel 40kg, fita adesiva e canetas coloridas.

Objetivo: Produzir um comentário argumentativo com argumentos de autoridade, comparação e exemplificação.

Habilidade: durante o *challenge*, os alunos terão a oportunidade de desenvolver a habilidade EF89LP02 de “analisar [...] textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião [...]” e a EF09LP03 de “produzir artigos de opinião³⁸, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.” (BNCC, 2018, p. 173 e 175).

A professora inicia perguntando se os alunos conhecem ou já ouviram falar de fóruns virtuais. Nesse sentido, explica que são lugares criados para que as pessoas discutam um tópico começado por um moderador, sendo, portanto, uma oportunidade de expor pontos de vista e argumentos.

Este desafio consiste em criar um comentário para ser exposto em *post* de *Instagram*, que será realizado em formato de *post*, no qual os alunos exporão um comentário argumentativo acerca da tese atribuída na missão da reunião estratégica 4, assumindo um posicionamento contrário ou favorável para construir seu texto e utilizando argumentos de autoridade,

³⁸ Retomar nota 36.

comparação e exemplificação, podendo também se basearem nas anotações provenientes dos debates realizados nas sessões de *live*.

A ideia deste *challenge* é dar oportunidade ao aluno de individualizar seu ponto de vista, assumindo um posicionamento favorável ou desfavorável, ao passo que desenvolve a habilidade de argumentação escrita. Antes do momento de produção, é importante que se explicita aos alunos o que é comentário e as características desse gênero textual. Para tanto, a professora faz uma explicação oral acerca do gênero e após, passa um vídeo que sintetiza o conteúdo. Esse momento leva 10 minutos. Em seguida, a professora informa que na área “Explorar” os alunos podem encontrar exemplos de comentários postados no *Instagram*, como o evidenciado abaixo:

Figura 39 – Exemplo de comentário, em *post* do *Instagram*, utilizado no *challenge* 4.



Fonte: Clara Fagundes, *Instagram*, 2023.³⁹

Outros comentários podem ser visualizados pelo *link* <https://shre.ink/COMENTARIOS4>.

É importante que, no momento da produção, a professora ajude os alunos a relembrem os conceitos, as características de cada argumento e alguns aspectos essenciais repassados nas reuniões de preparação como a força persuasiva que alguns argumentos tendem a ter mais do que outros.

³⁹ Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cp_PfMDtc0f/?img_index=1. Acesso em mar. 2023.

A professora distribui uma folha A4, preparada para receber a versão final do comentário argumentativo, cujo modelo pode ser consultado no apêndice G, e fixa na parede de cada equipe sua tese. Em seguida, explica que os alunos devem utilizar os próximos 30 minutos para produzirem o comentário argumentativo, seguindo as regras apresentadas nas *hashtags* evidenciadas na Figura 40:

Figura 40 – *Hashtags* explicativas das regras do *challenge* 4.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

À medida que forem finalizando a produção, os alunos vão fixando seu comentário embaixo da tese. Com todas as produções fixadas, a professora solicita que cada um leia seu texto. Após as apresentações, a professora enfatiza o esforço, a participação e o desempenho que os alunos tiveram durante todas as missões e desafios propostos. Além disso, a professora informa que *posts* que promovem o engajamento do público pedindo uma opinião ou abordando um tema controverso, por exemplo, costumam atrair muitos seguidores ao perfil. Dessa forma, cada aluno que completou o desafio ganha 500 seguidores que devem ser somados ao perfil da equipe. Caso haja alguém que não conseguiu terminar o comentário, a professora dá mais um dia para que se aperfeiçoe o texto, no entanto, estas pessoas ganharão apenas 200 seguidores.

Além disso, um outro recebido de fã chega: a professora entrega um comprovante de uma transferência bancária de um patrocinador secreto que decidiu investir em todas as equipes 100 mil *supercoins*. Por fim, a professora procede à divisão do dinheiro, atualiza os *leaderboards* e pede que os alunos atribuam de 1 a 3 emojis de alvo ao item motivação no quadro de autoavaliação.

Para guiar o processo de avaliação dos comentários argumentativos, foram elaboradas rubricas, que podem ser checadas no apêndice D.

5.3.10 Avaliando – Aula 10

Tempo: 40 minutos.

Recursos: folhas A4, lápis ou caneta.

Objetivo: avaliar a proposta de ensino da qual participaram e, também, seu próprio desempenho.⁴⁰

A professora inicia a aula recebendo as produções e apresentações retardatárias. Após isso, o *leaderboard* é atualizado pela professora, que realiza a contagem de dinheiro e seguidores e proclama a equipe campeã. O restante do horário é utilizado para promover um momento de reflexão. O objetivo é que os alunos possam refletir se a proposta de ensino, tal como foi executada, trouxe algum tipo de benefício a eles, em quais pontos obtiveram avanço e em quais precisam melhorar.

Por conseguinte, a professora explica que, quando executamos uma tarefa, por mais simples que ela seja, é importante que paremos para refletir sobre o que realizamos ao longo do percurso até chegar no objetivo final e que isso é uma maneira de avaliação, só assim podemos entender o que precisa ser melhorado ou estimulado. Em seguida, a professora deixa explícito o objetivo da atividade que será realizada na aula: refletir e avaliar a própria trajetória durante a proposta gamificada.

Para mediar o momento da autoavaliação, a professora utiliza um questionário composto de 8 afirmações, o modelo pode ser revisitado no apêndice C. Dessa maneira, a professora entrega ao aluno 1 folha A4 e pede que escrevam nela seu nome e realizem uma numeração de 1 até 8. Sempre que o aluno estiver de acordo com a afirmação falada pela professora, ele deve atribuir um “sim” a ela, caso não concorde, atribuirá um “não”.

Ao final, os alunos debatem o resultado do questionário, informando, por exemplo, o que poderia ter sido feito para que se obtivesse um resultado mais positivo em determinada afirmação, ou ainda, ressaltando o que deu certo para que ele conseguisse compreender

⁴⁰ Objetivando adequar suas proposições à realidade local, contexto e características dos alunos, a BNCC (2018, p. 15) destaca como ação fundamental “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa” para “melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. Dentre esses procedimentos está a autoavaliação, que é realizada nesta aula.

determinado conteúdo. É importante que, nesse momento, a professora esteja atenta às respostas dos alunos, anotando pontos que forem pertinentes.

5.3.11 Usando as recompensas em dinheiro – Aula 11

Tempo: 40 minutos.

Recursos: mesas, toalhas, cédulas de *supercoins* confeccionadas em folha A4 e objetos para venda (a exemplo dos descritos no Quadro 8).

Objetivo: comprar itens com o dinheiro arrecadado durante a proposta gamificada.

Nesta aula, a professora organiza para o primeiro momento a lojinha da turma, dispondo os itens que serão “vendidos” aos alunos em mesas, arrumadas no centro da sala. Abaixo segue um quadro com algumas sugestões de produtos.

Quadro 8 – Sugestão de itens a serem vendidos na loja da sala.

Itens sugeridos para venda
Camisetas
Salgadinhos/pipocas
Fones de ouvido
Acessórios para celular: capinhas, adesivos, apoio para dedo etc.
Chocolate
Chaveiros
Bebidas sem álcool
Material de papelaria

Fonte: produção da autora, 2022.

Por conseguinte, conforme os valores constados no *leaderboard 2 (supercoins)*, a professora distribuiu aos alunos um cartão de crédito personalizado com o nome e sobrenome e o valor que ele conseguiu acumular ao longo da proposta. Destaca-se que a precificação dos itens demonstrados no Quadro 8 precisa levar em consideração o valor médio acumulado, para não destoar da realidade financeira adquirida pelas equipes, nem para mais, nem para menos. Além disso, itens que são notadamente mais valorizados pelos alunos podem ter um preço mais alto, comparado a outros que não despertem tanto interesse. Ao abrir a lojinha, a professora

informa aos alunos que podem utilizar as *supercoins* acumuladas ao longo da atividade para comprar os itens que desejarem.

Por fim, a professora libera o acesso dos alunos às mesas e fica responsável por desempenhar a função de “caixa”, recebendo o cartão de crédito e despachando os itens comprados. Caso seja necessário, a professora pode convidar, antecipadamente, outros (as) professores (as) que estejam disponíveis no horário desta aula para auxiliá-la nas vendas. Os alunos devem ficar à vontade nesse momento, o que pode levar o restante de aula programado.

5.3.12 Aproveitando a festa – Aula 12

Tempo: 40 minutos.

Recursos: mesas, cadeiras, toalhas, *notebook*, *datashow*, caixa de som, fita adesiva, balões, papéis diversos: cartão, E.V.A, A4.

Objetivo: socializar com colegas de turma por meio de uma comemoração.⁴¹

Ao contrário da lojinha, onde todos puderam utilizar as *supercoins* acumulados para comprar itens, a festa só poderá ser aproveitada pelos membros da equipe vencedora, pois somente eles conseguiram se tornar *digital influencers*. Sendo assim, a professora deve marcar juntamente com a direção da escola um horário apropriado, preferencialmente no turno de aula, para que a festa seja realizada, levando em consideração um horário que a professora de português tenha vago (sem aula). Isso requererá que os alunos da equipe campeã sejam liberados nesse horário de aula para participarem da comemoração, o que deve ser acordado também com o (a) professor (a) que estiver lecionando no momento escolhido.

A festa pode ser organizada no pátio ou, caso haja disponibilidade, em uma sala da escola. A professora deve informar aos alunos que eles têm carta branca para convidar direção, supervisão, coordenação, professores ou outros funcionários que possam comparecer naquele momento, contudo, deverá estabelecer um limite de convidados. Para decoração, a professora pode utilizar balões e plaquinhas para fotos. Com relação à comida e bebida, é preferível que se opte por aquelas de fácil preparo e que, no geral, agradam o paladar dos adolescentes, como: pipoca, bolo, brigadeiro, cachorro-quente e refrigerante. Com esta última ação, a proposta gamificada é totalmente concluída.

⁴¹ A BNCC (2018) assume, dentre suas competências gerais, o acolhimento e valorização de indivíduos e grupos sociais, além do agir coletivo com responsabilidade. Nesse sentido, essa é uma oportunidade para que os alunos exercitem tais habilidades socioemocionais.

6 EVIDENCIANDO OS RESULTADOS

Nesta seção, são evidenciados os resultados obtidos em campo, sendo necessário considerar dois momentos de aplicação da pesquisa: o tradicional e o gamificado.

6.1 O momento tradicional

A princípio, foram previstas 2 aulas, quantidade que foi excedida em mais uma, tendo em vista alguns imprevistos como recursos digitais e peculiaridades da turma, como o prolongamento de discussões. Optou-se por realizar as aulas em dias separados por uma questão de adequação ao currículo já em curso e, também, de conveniência para a pesquisa, considerando que a fragmentação em etapas seria menos cansativa para os alunos. As aulas tiveram como objetos de conhecimento a argumentação, os argumentos de autoridade, comparação e exemplificação e o gênero textual “comentário argumentativo”.

É importante ressaltar que o “tradicional”, aqui assumido sob a perspectiva de Libâneo (2006, 2012) e Saviani (2011), não implica na ausência de participação dos alunos, mas na construção de uma sequência de ensino que parte, essencialmente, do professor e que se vale de recursos consolidados e amplamente utilizados em aulas para garantir que o conhecimento foi memorizado pelos alunos. Nesse sentido, ao verificar o plano proposto para esse momento de aulas (Apêndice B), pode-se constatar uma ordem bem definida de apresentação: primeiro introduz-se o assunto, há, por conseguinte, a explicação do conteúdo e, por fim, aplica-se atividade.

Observou-se no primeiro dia de aplicação que a maior parte dos alunos aderiu bem à discussão promovida para inserir o conceito de argumentação, diferentemente do que aconteceu ao longo da explicação dos tipos de argumentos, momento no qual os alunos não teceram comentários ou expuseram dúvidas, o que fornece o entendimento de que o assunto foi totalmente captado. Já no segundo dia, ao término da explicação do assunto iniciado anteriormente, os alunos realizaram uma atividade escrita, que pode ser consultada no apêndice H, com o intuito de averiguar se o conteúdo foi, de fato, compreendido.

A atividade foi composta de duas questões: na primeira, os alunos deveriam identificar pela análise de reportagens o tipo de argumento utilizado pelo autor; na segunda, teriam que comparar dois argumentos de autoridade e explicar qual deles seria mais apropriado para um contexto específico. O Quadro 9 evidencia os resultados desse instrumento:

Quadro 9 – Resultados da atividade escrita.

1. Conseguiu identificar o tipo de argumento utilizado no texto?		
SIM	NÃO	PARCIALMENTE
17	2	1
2. Conseguiu diferenciar um argumento de autoridade de um pseudoargumento de autoridade?		
SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
12	8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inseriu conceito de argumento de autoridade. ✓ Escolheu o argumento com o qual concordou. ✓ Emitiu uma opinião acerca dos textos. ✓ Comparou o apresentado pelos dois textos.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Tendo em vista que na explicação sobre os tipos de argumentos foram considerados conceito e exemplos, a atividade escrita também focou nesses aspectos. Nesse sentido, ela foi composta por apenas duas questões: na primeira, o aluno precisava identificar o tipo de argumento utilizado com base em exemplos retirados de reportagens; já na segunda, deveria demonstrar que compreendeu o que caracteriza um argumento de autoridade, escolhendo o argumento adequado dentre os apresentados.

Para fins de análise, associou-se cada questão a uma categoria. Como demonstra o quadro, 17 alunos foram capazes de identificar corretamente o tipo de argumento utilizado em cada alternativa, o que demonstra que eles conseguiram captar a diferença entre os três tipos estudados. No entanto, ao passar para a segunda questão, na qual os alunos tinham que se posicionar, escolhendo entre dois argumentos e justificar sua escolha, percebe-se que, apesar de a maior parte ter conseguido caracterizar um argumento de autoridade, houve um aumento considerável na quantidade de erros (8), que pode estar relacionado ao fato de a questão ter um caráter discursivo e requerer um pouco mais de interpretação em relação à primeira.

Também se constatou que dos 8 alunos que erraram a segunda questão, 3 haviam errado totalmente ou parcialmente a primeira, o que evidencia que não conseguiram captar ou captaram em um nível muito baixo o conteúdo. Já os 5 restantes, apesar de terem identificado totalmente os argumentos na primeira questão, não conseguiram explicar por que escolheram um argumento de autoridade ao invés do outro. Acerca disso, destacam-se, a seguir, algumas íntegras de textos que ilustramos procedimentos destacados na coluna “Observações”, no Quadro 9.

Íntegra de resposta 1

“1. Autoridade 2. Autoridade por quê é uma relação dos dois indivíduos, superior e subordinado. O auditório é levado a aceitar a validade por que ela se baseia numa fonte confiável, que de fato é uma pessoa especialista.”

Íntegra de resposta 2

“A relação dos adolescentes (Argumento 02) Eu me identifiquei um pouco porque sou uma adolescente e o que falava no Argumento 02 é verdade, hoje em dia os adolescentes são frágil, a maioria tem traumas, não sabe controlar suas emoções, não conseguir controla seus medos, cada dia Estão mais frágil.”

Íntegra de resposta 3

“Eu consideraria incluir o artigo um. porque não concordei com o que o professor de filosofia diz. Ele disse que, os Jovens não passaram por situações difíceis, mas na verdade acho que conseguimos passar por coisas inacreditáveis durante esses dois anos, além de ver várias mortes preocupação com as doenças e o isolamento. Isso afeta muito a cabeça de um adolescente e não só desse publico, como os adultos que, ficaram com medo de pegar doença.”

Dessa forma, as justificativas se deram no sentido de explicitar o conceito de um argumento de autoridade, de dissertar sobre o argumento com o qual teve concordância, de comparar as situações apresentadas e de dar seu próprio ponto de vista com relação ao tema abordado pelos textos. Ou seja, dissertações que fogem completamente ao solicitado pelo comando da questão.

Os dados revelam uma discrepância entre a anuência dos alunos e a compreensão real do conteúdo. Como relatado, a proatividade dos alunos no momento da exposição do conteúdo foi inexistente, não houve questionamentos ou comentários, logo, esperava-se que a mensagem tivesse sido captada por completo, o que não aconteceu, tendo em vista que alguns alunos erraram 50% e, até mesmo, 100% da atividade. Tal fato ajuda a constatar como o “magistrocentrismo” pode contribuir para a retração da expressão; nesse caso, parece que houve um entendimento por parte dos alunos de que a explicação é o momento do professor, então, a

inserção de um posicionamento ou de uma pergunta pode ser interpretada como forma de interferência, que compromete a qualidade e o entendimento da informação.

Também é necessário que se reflita acerca dos motivos que levaram os alunos a não verbalizar dúvidas ou ao não entendimento do conteúdo, ainda que tenha sido aberto espaço para tal manifestação. Talvez esse silêncio tenha sido motivado pela percepção de que, se a função do professor é explicar, a função do aluno é aprender o explicado. Nesse sentido, chegar ao fim da exposição sem que esse aprendizado tenha acontecido pode ser interpretado pelo aluno como um atestado de falha.

Além disso, a exposição se mostrou efetiva para identificar informações explícitas no texto, uma vez que a grande maioria conseguiu, pelo reconhecimento de determinados aspectos, identificar o tipo de argumento utilizado. No entanto, quando é necessário desenvolver habilidades mais complexas como inferir, comparar e justificar, a exposição parece encontrar um limite, o que aponta para a conclusão de que a ação denominada pelo senso comum como “assistir a aula” não é, por si só, suficiente para dar conta de atividades que possuem um grau de dificuldade maior.

Já na terceira aula, os alunos puderam elaborar um comentário argumentativo motivado por um *post* no *Instagram*. De modo a viabilizar a produção, os alunos analisaram, oralmente, alguns comentários, com atenção às características desse gênero textual. Também foi distribuída uma entrevista realizada com uma das professoras da escola e promovidas discussões sobre as condições atuais da sala de aula e a realidade de outras instituições de ensino do município e das regiões vizinhas, momentos em que se obteve uma participação satisfatória dos alunos.

Para a produção textual, os alunos precisavam utilizar os três tipos de argumentos estudados nas últimas aulas, visando convencer o prefeito da cidade onde moram a instalar aparelhos de ar-condicionado na escola em que estudam. Ao todo, foram produzidos 17 textos, avaliados conforme critérios estabelecidos em rubrica, que podem ser revisitadas no apêndice D.

A tabela abaixo foi elaborada com base na correção dos textos e evidencia a quantidade de textos por níveis em cada critério, assim, a organização dos dados mostra em quais critérios o desempenho dos alunos foi melhor, pior ou intermediário. Em alguns critérios há uma subdivisão nos níveis regular e insuficiente, ela indica que houve a necessidade de estruturar dois cenários, assim, há duas rubricas que apontam para situações diferentes, mas que fazem parte do mesmo nível.

Tabela 2 – Quantidade de textos por níveis em cada critério.

Crítérios	Excelente	Regular		Insuficiente	
I. Ponto de vista	4	4		9	
II. Presença dos argumentos	1	5		11	
III. Elaboração de argumento.		Opção 1	Opção 2	3	
		3	11		
IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual faz parte.		14		Opção 1	Opção 2
					3
V. Relação entre os argumentos.	2	11		Opção 1	Opção 2
				1	3
VI. Relação entre argumento e ponto de vista.		7		Opção 1	Opção 2
					10
VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido.		12		5	
VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual.	1	12		4	
IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa.		12		5	

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme evidenciado, foram poucos os textos que atingiram níveis de excelência, que só foi observado nos critérios I (ponto de vista), II (presença dos argumentos), V (relação entre argumentos) e VIII (adequação do texto argumentativo ao gênero textual). A maior parte dos textos se encontra em um nível regular, constatado em todos os critérios. Há, também, uma expressiva quantidade de textos em nível insuficiente, chegando a atingir a maioria nos critérios I, II (presença dos argumentos) e VI (relação entre argumento e ponto de vista).

Levando em consideração que a maior parte dos textos no critério I está distribuída entre os níveis regular e insuficiente, pode-se afirmar que os alunos demonstraram certa dificuldade em expressar seu ponto de vista, como evidenciam os exemplos a seguir:

Excertos de texto A

Eu como aluna do Hildo tenho o direito de opinar sobre esse tal assunto. Os conviventes desse meio sabem como a escola está mal estruturada. Precisamos de uma reforma nas salas! (INTRODUÇÃO)

Sendo que o Hildo é uma das escolas mais populosas da cidade e deve ter o direito de ser climatizada também pois isso pode até ajudar no desenvolvimentos dos alunos, pois o ambiente irá ficar agradável. @zé.martinho : reage amor! ❤️ (CONCLUSÃO)

Excertos de texto B

Senhor Prefeito, peço que não cancele o ar-condicionado na escola Hildo Oliveira. Estamos precisando muito 😊. (INTRODUÇÃO)

Coloque o ar-condicionado por favorrrrr! 😞😞🙏 a escola está precisando só com o ventilador não dá, porque transmite pouco vento, ficamos suados, e o ar-condicionado nos ajuda a melhor nos nossos estudos, na nossa aprendizagem e quero lhe pedir, se o senhor colocar o ar-condicionado iremos evoluir muito!!

🙏 (CONCLUSÃO)

Excertos de texto C

Bom dia, boa tarde, boa noite prefeito Zé martinho. a Escola Hildo Oliveira Rocha esta precisando de grandes reformas ar-condicionados por faz bastante calor mesmo com ventiladores o calor é grande. (INTRODUÇÃO)

Ficaria muito legal com a Escola toda reformada dava pra se concentrar mais nas aulas e provas e etc... e chamaria mais atenção de novos alunos (a) (CONCLUSÃO)

Os excertos foram retirados de textos avaliados como nível regular em relação ao critério I. No trecho inicial destacado do texto A percebe-se que, na introdução, o autor evidencia a atual condição estrutural do prédio e enfatiza a necessidade de uma reforma. Por mais que se fique evidente que há um posicionamento favorável à intervenção com vistas à melhoria do prédio, não se consegue perceber um posicionamento crítico por parte do autor logo na introdução, que só vai revelá-lo ao final do texto, quando associa a climatização das salas ao desenvolvimento (escolar) dos alunos. De igual forma, os textos em B e C trazem em sua introdução um apelo justificado pela necessidade de quem utiliza a escola e pelo calor intenso em sala de aula. No entanto, os autores demonstram seus pontos de vista, de fato, ao

final do texto, quando afirmam que a instalação dos aparelhos de ar-condicionado implica na melhoria da aprendizagem e que aumentaria a concentração dos alunos e a adesão de novos.

A seguir, são evidenciados os textos em D e E na íntegra, os quais obtiveram avaliação insuficiente no critério I:

Íntegra de texto D

@cantanedepref Um absurdo!!! 😞😞 Os alunos esperando ansiosamente essa inovação, mas o prefeito só promete e nada faz. O calor intenso nas salas atrapalham drasticamente o desenvolvimento deles, de acordo com os professores. Além de que, muitas escolas do município já possuem esse recurso, por que só o Hildo que não? É bem comum ver cidade com escolas bem estruturadas com a educação lá em cima!!! Molecagem hein @zémartinhokabão, vamos tomar algumas providências em relação a isso, só mais um passo para “reconstruindo nossa cidade”.

Íntegra de texto E

@cantanedepref As condições da Escola Hildo Oliveira Rocha não é das melhores Um exemplo disso é que as paredes todas rachadas, não tem um piso adequado, e além disso não tem forro e arcondicionado comparado com as outras escolas que são bem estruturadas. A escola fica em um local que é bem quente, isso afeta os alunos, ficam incomodados estressados e não se concentram nas aulas. de fato que colocando arcondicionado na Escola amenizaria o calor. Sou aluna dessa escola e sei muito bem o que estou dizendo.

Logo na introdução do texto em D, nota-se que o autor direciona uma crítica ao prefeito, destinatário do comentário. Por conseguinte, tenta estruturar argumentos de autoridade e comparação, concluindo o comentário com uma solicitação. Ao longo do texto, é notório que o autor assume um posicionamento favorável à instalação dos aparelhos de ar-condicionado na escola e que isso pode, inclusive, trazer benefícios à educação, no entanto, em nenhum momento ele consegue elaborar objetivamente seu ponto de vista, não deixando claro o que ele pensa sobre assunto.

No que diz respeito ao texto em E, o autor introduz caracterizando a atual situação da escola e desenvolve tentando relacionar argumentos de exemplificação e comparação. Nesse sentido, ele assinala os efeitos do clima quente nos alunos e aponta o ar-condicionado como um fator que amenizaria o calor, mas não chega, propriamente, a formular uma tese sobre a situação observada.

O critério II, que reporta à presença dos argumentos no texto, foi o campeão de avaliações insuficientes, o que quer dizer que na maior parte dos textos houve apenas um ou nenhum dos três argumentos solicitados. Para ilustrar tal situação, consideremos como exemplos as íntegras dos textos em A e B.

Íntegra de texto A

A escola precisa de melhoras, precisamos de um ar-condicionado nas salas, por conta que o calor não ajuda no aprendizado de nós alunos, nosso município ter um destaque escolas arrumadas, ótimos professores que já temos em sala de aula. A situação da escola Hildo Oliveira Rocha não está nada boa, os ventiladores estão quase caindo e toda eze ajeita mas se um dia acontecer um acidente, do ventilados cair em cima da cabeça de algum aluno, então um ar-condicionado ajudaria muito a nossa escola.

Íntegra de texto B

Prefeito José martins passando aqui para deixar um pequeno comentário sobre a querida escola hildo Oliveira Rocha então falando sobre o assunto é nossa escola está necessitando de uma ou uma grande reforma onde precisa de aparelhos como arcondicionado é ventiladores precisa de janelas novas é necessita de carteiras novas também de um piso limpo os banheiros precisa da uma reformada também e etc... Então como nosso prefeito tem um bom coração ele possa realizar isso

No texto em A, a introdução tem o seu entendimento prejudicado pela falta de recursos coesivos, mesmo assim, fica evidente, logo no início, o ponto de vista do autor: “O calor prejudica o aprendizado dos alunos, sendo necessária a instalação de aparelhos de ar-condicionado, podendo ser este um fator de destaque para o município, que já possui bons professores”. Mesmo assumindo uma tese, o autor não conseguiu desenvolver nenhum dos argumentos solicitados, o que há é um argumento hipotético, que se baseia na suposição de que os ventiladores podem cair e machucar algum aluno, por isso, convém trocá-los por um ar-condicionado. Já no texto em B, percebe-se uma preocupação por parte do autor em detalhar as necessidades da escola, para tanto, ele faz uso de muitos substantivos acompanhados por adjetivos, assim, o texto se aproxima mais de uma descrição do que de uma argumentação, uma vez que não há presença de argumentos, mas tão somente a enumeração de itens essenciais ao bom funcionamento da escola.

De modo geral, houve nos textos o predomínio de argumentos de comparação, como evidenciam os excertos seguintes:

Excerto 1

“Senhor prefeito @Josémartinho..., a escola Hildo Oliveira precisa de ar condicionado pois, várias escolas da rede do município tem, isso ajudaria muito, pois os alunos conseguirão se concentrar mais.”

Excerto 2

“... a escola está mal estruturada precisar de reforma e, justamente as outras escolas do municipal estão bem estruturada...”

Excerto 3

“Senhor prefeito porque todas as escola du municipal tem arcondicionado menus a escola Hildo Oliveira ela tanbei presesa de reforma i de arcondicionado i de cadeira nova quadro novo [...]”.

Excerto 4

“... veja varias Escolas sendo reformada e outras sendo recriadas e a Escola Hildo O.R. com os mesmos problemas.”

Os excertos demonstram que os alunos compreenderam que a comparação aproxima realidades, seja pela demonstração de semelhanças ou de diferenças, isso fica evidente quando comparam a situação social da escola da qual fazem parte com a de outras instituições municipais. No entanto, a construção dos argumentos se dá de forma ainda muito superficial, limitada a evidenciar a falta do ar-condicionado ou de uma boa estrutura, o que, por si só, não é suficiente para que sejam vislumbrados com clareza cenários comparados, ou seja, falta a habilidade de detalhar semelhanças e diferenças entre as duas situações.

Ainda considerando o critério II, a avaliação dos textos revelou que muitos alunos tentaram inserir argumentos de autoridade em seus comentários, como mostram os exemplos a seguir:

Excerto 1

“Bom os professores são pessoas que podem argumentar, como autoridade no assunto, temos a fala de uma professora, ela recita tudo que eu comentei, ela fala sobre os ar condicionados as estruturas da sala.”

Excerto 2

“Talvez se o senhor falasse com a nossa diretora @SeveraCaldas ela iria achar muito bom.”

Excerto 3

“... por que além disso vocês tinham que comonicar primeira a Gestora da escola, pôr ela se uma autoridade ela explicaria melhor pra gente e para os professores.”

Excerto 4

“... diretora, professores, supervisso, podem consegui falar por que ele tem autoridade, Cantanhede é um lugar muito quente.”

Nos exemplos, os alunos destacam como autoridade professores, gestora e supervisores. Levando em consideração que o contexto do qual a argumentação emerge é o ambiente escolar, faz sentido mencionarem tais figuras, pois, além delas possuírem conhecimento educacional específico de suas áreas, têm conhecimento de causa, pois vivenciam as condições da sala de aula. Dessa forma, pode-se afirmar que os alunos captaram o conceito de autoridade trabalhado nas aulas.

Por outro lado, apesar de saberem diferenciar notório conhecimento em determinada área do poder de mandar, os alunos não conseguiram, de fato, estruturar um argumento de autoridade. Ressalta-se que foi disponibilizada uma entrevista escrita realizada com professora integrante da escola, visando facilitar a construção do argumento de autoridade, no entanto, o que se observa nos textos é uma simples menção desses especialistas, o que não é suficiente para garantir a persuasão, uma vez que não foi citado, direta ou indiretamente, nada de concreto e relevante advindo dessas autoridades que justificasse a tese defendida.

O critério III está diretamente relacionado ao anterior, pois se refere à capacidade de elaborar argumentos. Conforme o exposto na Tabela 2, a maior parte dos textos foi avaliado como regular, sendo alocados em duas opções de cenário: na primeira constam aqueles que possuem um ou dois argumentos com estrutura completa, demonstrando conclusão e afirmações que as justificam; já na segunda estão os textos que possuem um, dois, ou até mesmo três argumentos com construção parcial, podendo apresentar somente conclusão ou somente justificativas. Os excertos a seguir foram extraídos dos três textos integrantes da opção 1, ou seja, dos 14 textos regulares no critério em questão, apenas nesses conseguiu-se constatar um argumento completo.

Excerto 1

“Todas as escolas do município estão reformadas, somente a nossa escola Hildo Oliveira Rocha que não está, aliás, já faz um bom tempo que não houve mais nenhuma reforma na nossa escola.”

Excerto 2

“É bem ruim ver que quase todas as escolas estão sendo reestruturada e apenas a sua que não! Sendo que o Hildo é uma das escolas mais populosas da cidade e deve ter o direito de ser climatizada também...”

Excerto 3

“A escola Hildo Oliveira está em péssimas condições estruturais, como por exemplo: os ventiladores estão apenas pela metade, correndo o risco de machucar os alunos, as janelas estão quebradas, e como parte das salas são de frente para a avenida, causa barulho, e atrapalha os alunos durante as aulas, as paredes riscadas, portas quebradas, carteiras incompletas e muito mais.”

Observa-se nos excertos 1 e 2 a presença de uma comparação, destacada em rosa, que é utilizada como justificativa para a opinião dos autores, expressa em verde. No excerto 3, o autor primeiro expressa a opinião que, em seguida, é embasada pelas exemplificações. O mesmo encadeamento não acontece nos exemplos integrantes da opção 1:

Excerto 1

“Um exemplo é que em outras cidades ajudou muito, por conta do calor, o calor atrapalha muito o aprendizado.”

Excerto 2

“... por exemplo o lêda tájra tem ar-condicionada, uma boa estrutura, o índice de aprendizado melhor e, em quando o hildo oliveira não tem isso, os ventiladores estão quebrados, as paredes estão quase sem reboco, não tem piso as portas não fechão e as janelas também não fechão, o banheiro é um oror.”

Excerto 3

“... paredes riscadas, janela quebrada, porta sem maçaneta e além disso os ventiladores quebrados. Entretanto as outras escolas do municípios são reformadas.”

Excerto 4

“Podemos ver que muitas escolas no município estão havendo reformas e sendo climatizadas e porque só a escola Hildo Oliveira que não?”

Podem ser identificados argumentos de exemplificação e comparação nos excertos, o segundo, inclusive, chega a mesclar os dois tipos. O ponto comum entre os exemplos destacados é que apresentam uma justificativa; por outro lado, não fica explícito o que pode ser inferido dela, pois fica “solta” nos textos. Sendo assim, pode-se falar em uma parcialidade na construção dos argumentos, uma vez que as justificativas não se associam a uma conclusão.

No critério IV, a maioria dos textos se concentra no nível regular. Isso quer dizer que, em relação à adequação dos argumentos às suas tipologias, pode ser que todos ou alguns dos argumentos utilizados desvirtuem-se em algum momento de uma ou mais características tipológicas, como é o caso dos apresentados abaixo:

Excerto 1

“todas as outras escolas estão reformadas com ar-condicionado, pinturas novas, janelas novas, portas, pisos, deveriam colocar tecnologias novas.”

Excerto 2

“Que coisa... a maioria das escolas reformadas e climatizadas e infelizmente essa oportunidade de melhor aprendizagem não chegou no Hildo Oliveira.”

Excerto 3

“A professora Creuziane também falou sobre o péssimo clima durante as aulas que estão cada dia pior e causa estresse nos alunos, e os ar-condicionados ajudariam muito nisso.”

Excerto 4

“As condições da Escola Hildo Oliveira Rocha não é das melhores Um exemplo disso é as paredes todas rachadas, não tem um piso adequado, e além disso não tem forro e arcondicionado...”

Os exemplos 1 e 2 mostram argumentos de comparação que têm como uma de suas características estabelecer uma relação de analogia, esta, por sua vez, pode ser percebida quando os autores confrontam o tratamento recebido por outras escolas com o recebido pela instituição da qual fazem parte. No entanto, para que essa analogia se realize de forma plena, também é necessário que sejam explicitadas as similaridades ou diferenças, algo que é feito de modo incompleto pelos autores, que não chegam a desenvolver o argumento mostrando a realidade da própria escola. Isso ocorre até mesmo nos argumentos que apresentaram uma estrutura completa, com conclusão e justificativa, vide os excertos 1 e 2 da página 123, por exemplo, que mesmo estabelecendo uma aproximação entre realidades distintas para justificar uma opinião, essa justificativa é mencionada, mas não totalmente desenvolvida.

Situação semelhante ocorre no excerto 4, que assinala um argumento de exemplificação. Nota-se que para justificar a afirmação de que as condições da escola não são das melhores, o autor lista dois problemas, porém, não constrói uma linha de desenvolvimento, os exemplos não são narrados, mas apenas citados. Em contrapartida, se observamos o excerto 3, na página 123, veremos que apesar de também fazer uma listagem das coisas que considera péssimas na escola, o autor desenvolve melhor os exemplos porque insere comentários que evidenciam como as condições exemplificadas impactam os alunos.

Já no excerto 3, ao utilizar o argumento de autoridade, o autor explicita a autoridade e o assunto sobre o qual ela falaria, por outro lado, ele não deixa evidente o que, exatamente, foi dito por ela, dessa forma, o argumento se desvia de sua função, que é justificar a opinião do autor utilizando a opinião de um especialista com credibilidade para falar sobre o assunto.

Para o critério V foi considerada a relação entre argumentos. Conforme a Tabela 2, 11 textos conseguiram estabelecer essa relação de forma regular, já nos dois cenários possíveis no nível insuficiente, 1 texto está alocado na primeira opção, o que quer dizer que os argumentos

abordam ideias diferentes, podendo apresentar contradições, sendo difícil estabelecer uma progressão de ideias. No segundo cenário estão 3 textos, nos quais não se observou, propriamente, relação entre argumentos, mas sim, a exposição de afirmações/fatos. Apenas 2 textos demonstraram apresentar, explicitamente, uma progressão de ideias, com argumentos que não se contradizem e de fácil compreensão.

Abaixo consta a íntegra de um dos textos de nível intermediário:

Íntegra de texto 1

Um absurdo!! os alunos precisam de ambientes favoráveis para estudar! nesse clima de calor, tem necessidade de uma reforma na escola.
Que coisa... a maioria das escolas reformadas e climatizadas e infelizmente essa oportunidade de melhor aprendizagem não chegou no Hildo Oliveira
É sério isso? paredes riscadas, cadeiras e mesas quebradas, sem piso favorável, calor, e muitas outras coisas! que vergonha prefeito

O autor estruturou o comentário em três parágrafos, logo no primeiro ele explicita o ponto de vista, inserindo no segundo um argumento. Apesar desse argumento apresentar uma construção parcial, como aquelas apresentadas no critério III, fica evidente que houve uma tentativa de aproximar duas realidades por meio de suas diferenças. É possível, nesse sentido, constatar a presença do argumento de comparação e que ele se relaciona com a tese; no entanto, ele aparece isolado no meio do texto, não havendo presença de conectivo e nem uma continuidade de raciocínio no argumento. Além disso, a ideia parece ter sido interrompida, tendo em vista que não houve uma conclusão.

O texto 2, também de nível regular e abaixo evidenciado, possui uma estrutura diferente da apresentada pelo texto 1, tendo apenas um parágrafo:

Íntegra de texto 2

Bom, @Josémartinho Para uma sala com melhor estrutura e desenvolvimento na aprendizagem, nós como alunos do hildo Oliveira rocha por meio desse comentário, falar que deveríamos ter também salas climatizadas, Já que com todas as obras, escolas sendo construídas estão todas com estruturas bem feitas. Sem contar que nossa escola está precisando de uma reforma muito grande, pois, os ventiladores estão com problemas, janelas quebradas, paredes riscadas precisando de tintas, a escola também não tem forro e acaba fazendo barulho, desconcentrando Os alunos.

Mesmo com apenas um bloco de informações, percebe-se que as ideias estão mais bem encadeadas do que no primeiro texto. O autor utiliza conectivos como “já que” e “sem contar que”, o que contribui para associar com mais facilidade o argumento ao ponto de vista e às afirmações subsequentes. Apesar disso, as ideias, inclusive a do argumento de comparação, não são desenvolvidas, o autor não consegue, por exemplo, evidenciar como a aprendizagem é impactada pela situação exposta no decorrer do texto, há, portanto, um “estaque” tanto no progresso quanto na conclusão. Ressalta-se, também, que a progressão é prejudicada à medida que os autores não agregaram outros argumentos ao elaborado.

Nesse contexto, considerando a íntegra do texto em E, apresentada na página 119, percebe-se que a relação entre argumentos pode ser melhor observada, pois o autor faz uso de 2 argumentos (exemplificação e comparação), explicitados pelas expressões “um exemplo” e “comparado com”, há, também, o uso de “além disso” para conectar um argumento ao outro. Contudo, o autor incorre no mesmo erro dos textos em 1 e 2, apresentados neste critério, ao não desenvolver os argumentos. A “quebra” na progressão de raciocínio pode ser percebida no penúltimo período, uma vez que ele introduz um problema bem específico em vez de dar continuidade à situação geral, que vinha sendo relatada pelos argumentos.

Levando em consideração o nível excelente, tem-se como exemplo o texto em D, transcrito integralmente na página 119. O autor não explicita uma tese, no entanto, pelo conteúdo dos argumentos de autoridade e comparação e pelo uso do elemento exofórico “esse” em “esse recurso”, infere-se um tópico focal: a necessidade dos aparelhos de ar-condicionado para a escola. Nota-se que, pelo uso do conectivo “além de que” é estabelecida a continuidade entre um argumento e outro, associado a isso, o fato de reforçarem o mesmo tópico demonstra que o autor conseguiu levar adiante sua ideia.

Dos textos considerados insuficientes cabe destacar somente aquele alocado na opção 1, já que os demais não apresentaram argumentos. A seguir, consta a íntegra de texto 3:

Íntegra de texto 3

@: oi Senhor prefeito, então acho que você tem que colocar. vai ajudar no aprendizado, vai ajudar os alunos a terem mais vontade de estudar. o calor também atrapalha os alunos. todas as outras escolas estão reformadas com ar-condicionado, pinturas novas, janelas novas, portas, pisos, deviram colocar tecnologias novas. reforma os banheiros, colocando vassos sanitários novos, pia nova, porta nova e espelho também. diretora, professores, supervisso podem consegui falar por que eles tem autoridade, cantanhede é um lugar muito quente.

O autor introduz o texto deixando claro seu ponto de vista: “como o calor atrapalha os alunos, a instalação dos aparelhos de ar-condicionado resultará em motivação e melhora do aprendizado”. O único argumento presente no texto tem uma aparição “abrupta”, pois não há um comentário prévio que o associe à tese, nem elemento coesivo para exercer tal função. Além disso, o argumento inicia falando da realidade de outras instituições e termina fazendo menção a um recurso que deveria constar na escola do autor, o que prejudicou a lógica interna.

O texto em questão também pode ser utilizado para ilustrar o critério VI, que julga a relação entre argumento e ponto de vista, estando ele alocado no nível regular, tendo em vista que o argumento utilizado não se referiu objetivamente à tese assumida pelo autor, contribuindo para que essa correlação não fosse completa.

Relembrando o exposto na Tabela 2, pode-se perceber que os dados evidenciam uma acentuada divisão entre os níveis regular e insuficiente do critério VI, sendo o último integrado por dois cenários, no entanto, nenhum texto preencheu a opção 1. Dessa forma, os textos avaliados como insuficientes não conseguiram relacionar o (s) argumento (s) utilizado (s) ao ponto de vista porque este não se encontra explícito no texto. É o caso do texto B, transcrito integralmente na página 120 e do exemplo seguinte:

Íntegra de texto 4

Prefeito de Cantanhede maralhão alunos e professores se reclama da Escola M^a Hildo oliveira por conta da mal estrutura da Sala que estão Sem recusos e os aluno e professores reclama dos estados do Ventirado e das cadeira mesas que esta em mal condição e por conta nois da Escola H.O.R. queremos que a prefeitura de Cantanhede faça uma reforma na escola e tambem coloque arcondicionaria nas Sala por conta do calor que faz por conta dos Ventiradores que estão demanterados.

Nota-se, ainda que não tão evidentemente, que há uma solicitação por parte do autor: que aconteça uma reforma na escola para que sejam colocados aparelhos de ar-condicionado. No entanto, o texto é estruturado em uma base argumentativa frágil, dificultando até mesmo perceber a presença da argumentação, que é elaborada considerando as queixas de alunos e professores e o estado da mobília. Nesse sentido, fica evidente que o autor não conseguiu elaborar uma tese e nem construir argumentos, apesar de demonstrar um posicionamento favorável à instalação dos aparelhos.

O próximo exemplo é um caso interessante:

Íntegra de texto 2

@Josémartins, primeiramente, bom dia. Venho através deste comentário, pedir-lhe para que repense sobre sua decisão a respeito da Escola Municipal Hildo Oliveira Rocha, em não climatizá-la mais, pois vossa excelência praticou tal feito com muitas escolas do município e de certa forma “excluir” a nossa escola é uma injustiça da sua parte. A escola Hildo Oliveira está em péssimas condições estruturais, como por exemplo: os ventiladores estão apenas pela metade, correndo o risco de machucar os alunos, as janelas estão quebradas e, como parte das salas são de frente para a avenida, causa barulho, e atrapalha os alunos durante as aulas, as paredes riscadas, portas quebradas, carteira incompletas e muito mais. A professora Creuziane também falou sobre o péssimo clima durante as aulas que estão cada dia pior e causa estresse nos alunos, e os ar-condicionados ajudariam muito nisso.

Do ponto de vista dos critérios II e V, anteriormente analisados e, inclusive do critério VIII, ainda não mencionado, o texto foi avaliado como excelente, tendo em vista que mobiliza os três argumentos estudados, estabelecendo uma progressão de ideia e fazendo uso de objetividade, linguagem apropriada e recursos típicos do suporte em que o comentário seria veiculado. Também podem ser captadas algumas conclusões que demonstram o posicionamento do autor, tais como: “é uma injustiça da sua parte” e “nos ajudariam muito nisso”, mesmo assim, não há uma tese explicitada pelo autor, o que inviabiliza relacioná-la com os argumentos, por esse motivo, o referido texto foi alocado na opção 2 do nível insuficiente.

O VII critério leva em consideração a adequação do argumento ao objetivo pretendido, que, no contexto da produção textual, foi o de convencer o prefeito da cidade a instalar aparelhos de ar-condicionado na escola em que estudam os autores. A grande maioria dos textos foi considerada de nível regular, tendo 5 textos classificados como insuficientes. Os excertos seguintes evidenciam textos regulares:

Excerto 1

“Além de que uma escola climatizada vai trazer vários benefícios para os alunos, como já foi retratado por professores que trabalham lá.”

Excerto 2

“É bem comum ver cidade com escolas bem estruturadas com a educação lá em cima!!!”

Excerto 3

“Já que com todas as obras, escolas sendo construídas estão todas com estruturas bem feitas.”

Excerto 4

“...as janelas também não fechão, o banheiro é um oror;”

Os trechos destacados revelam informações generalistas, informar, por exemplo, que intervenção X vai trazer “muitos benefícios” ou que instituição Y tem uma “educação lá em cima”, apesar de uma certa relevância, não é suficiente para justificar as conclusões. De modo parecido, no excerto 4, dizer que considera o estado do banheiro “um horror”, denota um juízo de valor sem relevância e propenso a ser desconsiderado pelo público-alvo, pois se trata de uma perspectiva bastante pessoal e variável.

Os próximos excertos ilustram textos insuficientes:

Excerto 5

“... ela tanbei precisa de reforma i de arcondicionado i de cadeira nova quadro novo.”

Excerto 6

“...mas se um dia acontecer um acidente, do ventilador cair em cima da cabeça de algum aluno, então um ar-condicionado ajudaria muito a nossa escola.”

A justificativa fornecida pelo quinto excerto possui um valor persuasivo baixo, apenas dizer que a escola precisa de determinados recursos não se mostra suficiente para provocar adesão, especialmente de uma autoridade política. Situação semelhante pode ser constatada na íntegra do texto em B, na página 120, em que o autor utiliza afirmações que retratam o estado físico da escola. Já o excerto 6 apela para uma situação hipotética, que apesar de válida, tendo em vista tratar da segurança dos alunos, tem valor persuasivo baixo porque não se pauta em um dado concreto e não se estabelece com o objetivo (instalar ar-condicionado na sala) uma relação de necessidade, visto que o problema hipotético pode ser sanado de outras maneiras,

inclusive pelo conserto dos ventiladores ou sua substituição por outros novos, ou seja, é uma situação facilmente refutável.

Já no critério VIII, foi avaliada a adequação do texto argumentativo ao gênero “comentário”, levando em consideração que seria veiculado em uma rede social. De acordo com a Tabela 2, apenas um texto obteve avaliação excelente, 12 foram considerados regulares e 5 julgados como insuficientes. A íntegra do texto em 2, página 126, ilustra o nível 1 deste critério. Ainda que o comentário em rede social faça uso, no geral, de uma linguagem mais despojada, o autor demonstrou possuir ciência do público a quem se referia, o que pode ser observado pelo cumprimento no início do texto e pela forma respeitosa com a qual se dirigiu ao interlocutor, o que contribuiu para a credibilidade da argumentação.

Já na página 119 considerando a íntegra do texto D, pode-se notar que o autor fez uso de recursos típicos do *Instagram*, como emojis e a marcação de perfis, caracterizada pelo “@”. Por outro lado, termos como “molecagem”, “absurdo” e sentenças imperativas contribuem para que a linguagem não seja totalmente adequada ao objetivo de persuadir, soando mais como uma coerção. Considerando a íntegra do texto B, na página 120, pode-se observar que o autor demora para revelar o que deseja comunicar, como fica evidente pelos trechos “passando aqui para deixar um pequeno comentário sobre a querida escola Hildo Oliveira” e “então falando sobre o assunto”. Há, também, a repetição dos verbos “precisar” e “necessitar”, que aliado ao exposto anteriormente, reforça redundância por parte do autor. Outro ponto que merece destaque é a forma como o autor finaliza o comentário: “Então como nosso prefeito tem um bom coração ele possa realizar isso.” Verifica-se um apelo à emoção, tendo em vista que é atribuída ao prefeito a característica de possuir um bom coração, tal fato, parece paradoxal em relação à argumentação, uma vez que esta, geralmente, se vale de razões para embasar uma conclusão, ação que seria mais apropriada, visto o contexto de elaboração do comentário.

Conclui-se este tópico com a explicitação dos resultados referentes ao critério IX, no qual foram avaliados 12 textos como regulares e 5 como insuficientes. Os de nível regular são aqueles que não apresentaram uma sequência totalmente demarcada, podendo a tese não estar explícita, apresentar poucas ou nenhuma justificativa ou, ainda, justificativas incompletas; além disso, podendo deixar de apresentar uma conclusão ou não a apresentar de maneira completa. Os de nível insuficiente foram aqueles que não conseguiram expressar objetividade e/ou clareza, podendo emitir a sensação de incompletude.

Tendo em vista que o critério em questão leva em consideração as partes de uma sequência argumentativa, estabelece uma relação direta com o critério III (elaboração de

argumentos), por isso, muitos dos textos alocados na opção 2 do nível regular do critério III também aparece no mesmo nível no critério IX, como por exemplo, os evidenciados abaixo:

Excerto de texto 1

“@cantanhedepref, uma falta de respeito com os alunos e funcionários que estão diariamente naquele local!!! [...] Temos visto diariamente que escolas bem estruturadas vem se destacando muito! Alô, @zémartinhokabão, vamos resolver logo isso, só é mais um passo para “reconstruindo a nossa cidade”!

Íntegra de texto 2

“Através desse comentário venho expressar minha opinião, é um absurdo nós alunos não termos um ambiente favorável, paredes riscadas, janela quebrada, porta sem maçaneta e além disso os ventiladores quebrados, Entretanto as outras escolas do municípios são reformadas.

A meses alunos do Hildo Oliveira vem reclamando do calor e da péssima estrutura que a escola está atualmente!”.

Os dois textos iniciam com uma opinião dos autores, no entanto, tal posicionamento não chega a formular e explicitar, propriamente, uma tese, pois se aproxima muito mais de um julgamento carregado de subjetividade e baseado na emoção do que de um posicionamento crítico. Além disso, constata-se que, no segundo exemplo, a opinião do autor é reforçada por um único argumento, o que colabora para um desenvolvimento frágil da sequência textual. Associado a isso, percebe-se que, nos dois textos, não há uma finalização coerente com o que vinha sendo desenvolvido, uma vez que, em uma conclusão, espera-se que haja uma retomada de ideias e não a inserção de dados novos, como ocorre explicitamente no segundo exemplo.

O próximo texto pertence ao nível insuficiente e foi transcrito na íntegra:

Íntegra de texto 3

Senhor prefeito porque todas as escola du municipiu tem arcondicionado menus a escola Hildo Oliveira ela tanbei presesa de reforma i de arcondicionado i de cadeira nova quadro novo e porque o Senho não manda aruma nossa escola para que melhore o desenvolvimento e passamos a prende mais precisa-se cer uma escola mais arumada hodi todus passa ve

Nesse exemplo, pode-se perceber que o autor estrutura um ponto de vista, que demora a ser explicitado, o que implica em falta de objetividade. Nota-se que o parágrafo gira em torno

das mesmas afirmações, que são bem parecidas (reformatar e arrumar a escola), o que contribui para que a tese seja “atrofiada”, por esse motivo, o texto parece estar incompleto, tendo em vista que o autor não o desenvolveu suficientemente.

Este tópico foi fundamental para entender como os alunos assimilaram os argumentos apresentados e para traçar um perfil da capacidade de produzir textos e argumentar. No tópico subsequente será relatada a experiência de aplicação da proposta gamificada, assim como, estabelecido um paralelo entre as produções obtidas nos dois momentos em campo.

6.2 A proposta gamificada

A proposta havia sido projetada, inicialmente, para abranger 12 aulas, sendo as 3 últimas destinadas para avaliação, abertura da lojinha e realização da festa; porém, as reuniões, tanto de preparação quanto estratégicas, demandaram um tempo maior do que o previsto, por isso, cada uma levou 2 aulas para ser concluída. Considerando que cada *challenge* foi realizado em 1 aula, a proposta totalizou 17 aulas. Ressalta-se que, dentre 34 alunos da turma, 3 foram excluídos da pesquisa por falta de assiduidade e apenas 2 optaram por não se voluntariar; dessa forma, nos momentos em que se aplicava a proposta, tais alunos eram destinados a uma sala com outra professora de língua portuguesa da instituição, que reforçava os conteúdos ministrados no cronograma regular, tendo em vista que as atividades da gamificação não foram executadas de forma subsequente e ininterrupta, sendo, portanto, intercaladas com as aulas regulares. Essa forma de aplicação, destinando 1 aula todo dia para a proposta foi uma maneira de adequar a pesquisa às especificidades da escola e dos alunos, tendo em vista que aqueles que não se voluntariaram não podiam ficar sem aula e que cumprir duas etapas (reunião + *challenge*), todo dia, seria cansativo para os alunos participantes, ocasionando em uma desmotivação por cansaço não desejada. Para que esse cronograma fosse cumprido, foi necessário estabelecer uma parceria com os demais professores, que cederam alguns horários para que as atividades das reuniões fossem concluídas.

A reunião de preparação deu início às atividades, nesse momento foram desenvolvidas duas ações, que podem ser lembradas no tópico 5.3.1, página 73. Na primeira, os alunos se identificaram com as situações apresentadas e se mostraram bastante engajados, levantando as placas de “isto e aquilo” e tecendo comentários sobre os argumentos apresentados, como pode ser observado nas imagens a seguir:

Figura 41 – Alunos na ação 1 da reunião de preparação.



Fonte: Coelho, 2023.

No geral, a turma conseguiu associar adequadamente os fatores “contexto” e “perfil” aos argumentos, demonstrando uma dúvida mais acentuada na última situação, cujos argumentos faziam referência a convencer um professor a prorrogar o prazo de um trabalho. O uso das placas, por si só, conseguiu empolgar os alunos, pois é um jeito não usual de se iniciar a aula, no entanto, ao revelar que a ação resultaria em recompensa, a empolgação foi potencializada, o que contribuiu para que se destinasse foco à atividade. Dentre os alunos que participaram da ação, apenas um não conseguiu completar a meta de acertos.

A apresentação do *storytelling* foi o ponto alto da aula, quando os alunos conseguiram manter a empolgação demonstrada inicialmente à medida que conheciam as etapas da proposta; projeta-se que isso se deu em virtude de constatarem a presença de algumas das características assinaladas por eles como mais interessantes em um jogo quando responderam ao questionário, como por exemplo, desafio, recompensa, ser jogado em grupo e aprender alguma coisa. Assim como exposto no item 5.1, tais características estão dentre as mais citadas pelos alunos. Subsequente ao *storytelling*, foi apresentado o menu de terminologias, nesse sentido, foi observada uma ligeira confusão, talvez motivada pela quantidade de termos e pelo fato de alguns deles possuírem significado diferente do geralmente utilizado no *Instagram*, é o caso de “Arquivo”, que na referida plataforma é uma funcionalidade que registra as publicações, mas que, na proposta é um bloco de anotações utilizado para registrar informações relevantes.

Acredita-se que a apresentação do menu teria sido mais proveitosa se tivesse sido feita a partir de cópias individuais para cada aluno em vez de imagem projetada pelo *datashow*. A divisão das equipes deu continuidade à ação e eles puderam conhecer e debater algumas questões sobre seu respectivo nicho, como evidenciam os registros:

Figura 42 – Alunos na ação 2 da reunião de preparação.



Fonte: Coelho, 2023.

Nesse momento, percebeu-se que, apesar de muito mencionado nas respostas no questionário sociodemográfico, o trabalho em equipe não seria fácil de ser desenvolvido pelas equipes, tendo em vista a necessidade de distribuir alunos que acabaram “sobrando” na divisão e a constatação de certo monopólio por alguns com a habilidade de liderança mais afluada. Por fim, foi realizada a primeira autoavaliação dos alunos, denominada “autoavaliação inicial”, o quadro anteriormente exposto na Figura 3, página 70, foi ampliado e alocado em uma das paredes da sala; aos alunos foram fornecidos emojis que equivaliam a níveis diferentes de motivação. Abaixo, são evidenciados os resultados obtidos:

Gráfico 1 – Resultado da autoavaliação inicial.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O gráfico evidencia que 19 alunos informaram estar muito motivados, 6 reportaram estar pouco motivados e apenas 2 disseram se sentir desmotivados. Dessa forma, os dados confirmam as observações feitas a respeito do engajamento e empolgação dos alunos ao longo da primeira reunião, tendo em vista que foi alta a quantidade de alunos com o nível de motivação elevado. Com isso, confirma-se também o primeiro ponto do elemento “curva do interesse”, apontado por Kapp (2012), pois se constatou que os alunos, de modo majoritário, ingressaram na proposta com algum nível de motivação, que pode estar relacionada a algumas possibilidades: ter conseguido atribuir relevância ao conteúdo a ser estudado; ter sido atraído pelo *storytelling*; e, estar motivado pelas recompensas finais. De qualquer forma, seja a origem da motivação externa ou interna, a reunião de preparação cumpriu o objetivo de criar um “gancho”, termo que é usado e explicado por Kapp (2012) como a ação de “prender” o aluno e deixá-lo animado com a experiência de aprendizagem.

Na primeira reunião estratégica, as equipes participaram de uma missão, que pode ser relembrada no tópico 5.3.2, página 78. Inicialmente, os alunos se mobilizaram para preencher o “perfil” do *Instagram*, nesse sentido, eles demonstraram proatividade, uma vez que utilizaram as pesquisas sobre os nichos, entregues na reunião anterior, para subsidiar a criação do nome de usuário e as informações da *bio*. O processo de confecção e o resultado dos *layouts* podem ser conferidos na Figura 43:

Figura 43 – Preenchimento do *layout* de perfil do *Instagram*.



Fonte: Santos, 2023.

Durante o processo, algumas equipes sentiram dificuldade em elaborar o ícone e solicitaram permissão para efetuar uma busca on-line, dessa maneira, optou-se por rotar o sinal de *internet* para aqueles que precisavam pesquisar. Como previsto no momento de construir o *storytelling* da proposta, os alunos demonstraram possuir familiaridade com o *Instagram*, o que pode ser percebido, por exemplo, pelo modo de construção das *bios*, com frases de efeito que apresentam o conteúdo tratado pelo perfil e, até mesmo, pelo uso de *links*. Tal familiaridade pode estar relacionada ao fato de os estudantes terem acesso a *smartphones* e *internet* em casa, como demonstraram os dados no tópico 5.1.

Dando continuidade à missão, os alunos analisaram argumentos de autoridade. Durante a análise dos textos, observou-se que alguns deles não estavam conseguindo entrosamento com a equipe e outros não estavam tão engajados na atividade quanto no primeiro dia, sendo necessário fornecer um *feedback* sobre a importância do trabalho em equipe para que a proposta desse certo. Vale ressaltar que a turma em questão, assim como muitas turmas do ensino fundamental II na rede pública, é bastante heterogênea, portanto, há alunos com um ótimo desempenho escolar, outros com desempenho baixo ou muito baixo e aqueles cujo próprio comportamento e personalidade são expansivos, o que não deixou de ser um desafio para a proposta.

Figura 44 – Equipes analisando textos na reunião estratégica 1.



Fonte: Santos, 2023.

À medida que a atividade acima foi acontecendo, as equipes solicitaram ajuda por meio da placa “compartilha”, percebendo-se que a funcionalidade dessa estratégia de *feedback* não se mostrou completamente eficaz, tendo em vista que nem sempre se podia direcionar atenção

a todos ao mesmo tempo. Dessa maneira, por vezes, alguma equipe levantava a placa, que não era notada de imediato, sendo mais fácil para o aluno chamar a professora verbalmente, por isso, acredita-se que um aviso sonoro, como um apito, teria sido mais adequado à dinâmica da turma.

Além disso, informou-se às equipes antes da conclusão da atividade que poderiam solicitar um acréscimo de tempo, mas que acarretaria em receber metade da recompensa prevista. Uma equipe fez uso do adicional e, ao averiguar se os argumentos destacados eram, realmente, de autoridade, esta mesma equipe errou em algumas escolhas, no entanto, optou-se por manter o desconto de 50%, o que causou questionamento por parte dos alunos que esperavam uma variação para mais. Essa situação evidenciou que as regras deveriam ser melhor explicitadas nas próximas etapas, pois a confusão e a consequente frustração poderiam impactar negativamente na motivação dos alunos.

Como no primeiro *challenge* (detalhado no item 5.3.3, página 85), as equipes elaborariam argumentos de autoridade para convencer patrocinadores, foram convidados alunos das turmas 700 e 801 da própria escola, que desempenharam o papel de analisar e pontuar os argumentos. Por causa dessa intervenção externa, os alunos se mostraram apreensivos na realização do desafio, contudo, conseguiram completá-lo de forma satisfatória, pois elaboraram e contextualizaram, na medida do possível, a argumentação. As imagens seguintes ilustram o momento descrito:

Figura 45 – Equipes convencendo patrocinadores no *challenge* 1.



Fonte: Coelho, 2023.

Ao final do *challenge*, os alunos preencheram o quadro de autoavaliação, cujos resultados são evidenciados no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Resultado da autoavaliação – *Challenge 1*.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Este primeiro *challenge* contou com a presença de 28 alunos, 1 a mais do que na reunião de preparação, na qual foi realizada a autoavaliação inicial. Conforme o gráfico, parece ter havido uma migração do nível “muito motivado” para o “desmotivado”, fazendo com que este aumentasse consideravelmente. Na busca por entender esse resultado, ponderou-se que na etapa composta pela reunião estratégica 1, doravante RE, e pelo *challenge 1* os alunos se depararam com situações que geraram frustração: a falta de entrosamento de alguns membros da equipe, que quebrou a expectativa positiva que se tinha acerca do trabalho conjunto, as consequências advindas do não cumprimento das regras, que por sua vez, não foram consideradas justas em algum momento (vide o relatado no 2º parágrafo, após a Figura 44, neste tópico), o julgamento externo que para algumas equipes não foi favorável e o sentimento de fracasso gerado pela atualização do *leaderboard*.

De certo modo, os alunos só tinham entrado em contato com situações agradáveis e que foram, realmente, criadas com o fim de gerar essa sensação. Então, é um cenário muito semelhante ao observado em jogos virtuais, quando o jogador passa para uma fase mais difícil e começa a perder armas ou dinheiro ou vidas, onde a ação natural é desistir por causa da frustração, ainda que momentaneamente.

O *feedback* da autoavaliação forneceu dados que mudaram um pouco os rumos da proposta. Nesse sentido, decidiu-se, nas próximas etapas, entregar os materiais que seriam

utilizados e revelar a recompensa logo no início da missão ou desafio, aumentar, consideravelmente, o valor e a quantidade das recompensas (*supercoins* e seguidores) e reforçar verbalmente e com mais veemência o progresso das equipes, estratégia essa baseada no elemento S3 – resultados positivos – do componente Satisfação, de Keller (1987a).

Com a implementação das medidas descritas e a atualização do *feed* de publicação no perfil e da área explorar, as equipes demonstraram um pouco mais de disposição na RE2, cujos detalhes podem ser relidos no tópico 5.3.4, na página 88. O objetivo dessa reunião era conhecer argumentos de comparação, para tanto, além de discutirem sobre suas características, ao longo da missão as equipes destacaram e registraram informações a partir de reportagens, *posts* do *Instagram*, cartaz e panfleto, estabelecendo, também, comparações por meio de imagens, como pode ser constatado:

Figura 46 – Coleta de informações e associação de imagens na RE2.



Fonte: Santos, 2023.

O aumento na quantidade de seguidores ofertados nessa missão, bem como o reforço do elemento S3 (Keller, 1987a) contribuiu para que as equipes tivessem um pouco mais de empenho em relação à etapa anterior, o que foi constatado por meio da participação de alunos que, até então, não haviam se mostrado muito envolvidos com a equipe e pela proatividade em tecerem comentários sobre as imagens solicitadas, mesmo tal ação não sendo solicitada.

A variação do *feedback*, que nesta RE foi dado por meio de *reactions*, se mostrou eficaz na medida que se pôde antecipar erros ou confirmar acertos em uma atividade em que os alunos demonstraram insegurança. Convém relatar que, diferentemente do que aconteceu na RE1, em que as equipes procuraram por argumentos explícitos no texto, nesta missão os alunos tiveram

que interpretar, também, quais informações seriam possíveis de ser transformadas em argumento de comparação.

Dessa forma, pode-se fazer um paralelo com os resultados obtidos com a atividade escrita no momento de aula tradicional. Lembra-se que os alunos demonstraram dificuldade em inferir, comparar e justificar, situação muito parecida com o que ocorreu na RE em questão. No entanto, apesar dos percalços, todas as equipes conseguiram completar a missão, o que indica que o uso das *reactions*, recurso que engloba variabilidade (elemento A3 do componente Atenção) e reforço positivo (elemento S3 do componente Satisfação) se mostrou eficaz em construir nos alunos segurança em relação ao conteúdo elaborado por eles.

Já no *challenge 2*, descrito em 5.3.5, página 93, as equipes tinham como objetivo convencer pessoas a aderirem a uma ideia por meio de um anúncio publicitário. Os convidados foram escolhidos dentre alunos da turma 901, integrantes da própria escola. Frisa-se que, de modo semelhante ao que aconteceu no *challenge 1*, os alunos foram escolhidos pelo professor regente da sala no momento em que estava ocorrendo o desafio, a ele foi solicitado que levasse em consideração a capacidade de observar, analisar e avaliar. Durante a produção do anúncio não houve muitas solicitações de *feedback* e, pela apresentação dos textos, as equipes mostraram compreensão do gênero textual. Por outro lado, mesmo fazendo uso das informações destacadas na RE2, algumas equipes não conseguiram transformar esse conteúdo em argumentos de comparação, propriamente. Abaixo pode-se observar o cumprimento do desafio:

Figura 47 – Produção de anúncio publicitário e persuasão de convidados no *challenge 2*.



Fonte: Santos, 2023.

De modo surpreendente, os convidados foram extremamente críticos com as produções, o que resultou em uma taxa de adesão baixa e uma frustração generalizada por parte das equipes, especialmente daquelas que ocupavam as últimas posições no *leaderboard* e tinham expectativas em melhorar, no entanto, não conseguiram tantos seguidores quanto gostariam. Como forma de amenizar a situação foi explicado que, assim como em um jogo, nem sempre os resultados acontecem da forma imaginada, às vezes quem joga passa de fase ou ganha, outras vezes, não. Esse momento de conversa foi improvisado tendo em vista o contexto caótico gerado pelas avaliações e se baseou no elemento C5 do componente Autoconfiança, que possui como uma de suas estratégias ajudar os alunos a entender que a busca pela excelência não significa que qualquer coisa que não seja a perfeição seja um fracasso (Keller, 1987a).

Associada à ação descrita, foi fornecido, imediatamente, o “recebido de fã”, recompensa surpresa que consistia em um Pix fictício de 2 mil a 5 mil *supercoins*, os valores variavam conforme o envelope escolhido pelas equipes. Por fim, os alunos responderam à autoavaliação da etapa, evidenciada a seguir:

Gráfico 3 – Resultado da autoavaliação – *Challenge 2*.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Participaram desse segundo desafio um total de 26 alunos. Ao contrário do que foi projetado, tendo em vista as situações que ocorreram no decorrer dessa etapa, 19 alunos apontaram estar muito motivados, apenas 2 disseram estar pouco motivados e 5 informaram se sentir desmotivados. Em comparação com o *challenge 1*, o nível de motivação voltou a subir, tendo um expressivo aumento na quantidade de alunos muito motivados, que se igualou ao número atingido na motivação inicial. Desse fato, conclui-se que a estratégia baseada no

elemento C5 “autoconfiança”, do componente Confiança, e a estratégia de “recompensa inesperada”, baseada no elemento S2 do componente Satisfação, foram decisivas para reverter um resultado que tinha muita possibilidade de ser negativo, mostrando que os alunos conseguiram entender que uma competição é composta por cenários favoráveis e desfavoráveis que se alternam e que o valor de uma frustração pode ser minimizado dependendo da recompensa que é oferecida.

Na RE3 (explicitada no tópico 5.3.6, página 96), as equipes tiveram de elaborar argumentos de exemplificação, para isso, iniciaram fazendo associações de fatos a teses, apenas 1 equipe não teve desempenho satisfatório nessa atividade introdutória. Dessa forma, aproveitou-se o momento de explicação já previsto para reforçar o que é tese e como fatos podem servir para exemplificá-la. Dando prosseguimento à missão, os alunos elaboraram uma tese e 3 argumentos de exemplificação com base em uma imagem, como se pode constatar:

Figura 48 – Elaboração de tese e argumentos de exemplificação na RE 3.



Fonte: Santos, 2023.

Esta foi a missão em que os alunos mais solicitaram *feedback* por meio das plaquinhas, fato que pode ser associado à dificuldade que já haviam demonstrado em elaborar e explicitar um ponto de vista, como evidenciou a análise dos textos no tópico 6.1, página 113. Ligado a isso está, também, a dificuldade em fazer inferências, já mencionada anteriormente. Os dois fatores ocasionaram muitas dúvidas sobre o contexto das imagens e como fazer sua correlação com os argumentos.

Apesar da incerteza inicial, os alunos conseguiram traçar uma estratégia para ajudá-los a elaborar o solicitado pela missão. Nesse sentido, resgataram as informações do bloco

“arquivo” e da área “explorar”, já outros solicitaram pesquisa on-line, o que foi permitido pelo roteio do sinal de *internet*, assim como aconteceu na reunião de preparação. Ressalta-se que o uso da *internet* não constava como recurso na proposta, pois, apesar do comprovado acesso dos alunos, a realidade da escola onde ocorreu a pesquisa traz algumas limitações, por exemplo, a força do sinal *WiFi*, que não é suficiente para chegar nas salas, soma-se a isso a decisão de muitos responsáveis em não permitir que os filhos portem aparelho celular na escola. No entanto, a solicitação dos alunos que dispunham de aparelho foi acolhida por entender que se encaixaria como estratégia do elemento R4, “precisa de correspondência”, do componente “Relevância”, que informa que fornecer oportunidades para alcançar padrões de excelência melhora o comportamento de busca por conquistas (Keller, 1987a), e, realmente, foi esse o caso, visto que a missão foi concluída.

Para o *challenge 3* (disponível em detalhes no tópico 5.3.7, página 101), as equipes precisaram produzir um *post* crítico com argumentos de exemplificação, associando-o a uma imagem inédita, e apresentá-lo a um professor avaliador. Diferentemente do ocorrido com a experiência de avaliação no *challenge 2*, os alunos se mostraram contentes com a escolha de professores para avaliar os textos, o que se atribui ao entendimento de que um adulto com notável conhecimento tem mais credibilidade do que companheiros de escola, resultando em uma avaliação que as equipes consideraram mais justa. Nesse ponto, algumas inserções na dinâmica do desafio foram feitas: os professores ficaram à vontade para decidir a equipe que queriam avaliar e foram responsáveis por escolher um número que atribuía às equipes um valor inesperado de *supercoins*, fazendo uso mais uma vez da estratégia S2 do componente “Satisfação”. Abaixo, a ilustração do cumprimento do desafio:

Figura 49 – Produção do *post* crítico e análise dos professores.

(continua)



Figura 49 – Produção do *post* crítico e análise dos professores.

(conclusão)



Fonte: Coelho e Lima, 2023.

Os professores convidados fizeram observações pertinentes com relação ao ponto de vista, às informações utilizadas pelas equipes e à correspondência estabelecida entre texto e imagem. Desse modo, todas as equipes tiveram suas produções salvas e conseguiram completar o desafio, o que gerou um nível de satisfação bastante elevado entre os alunos, que pôde ser confirmado, posteriormente, por meio da autoavaliação do dia, cujos resultados são mostrados a seguir:

Gráfico 4 – Resultado da autoavaliação – *Challenge 3*.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Participaram desse *challenge* 26 alunos. O gráfico aponta que 17 deles estavam muito motivados, já 7 se encontravam pouco motivados e apenas 2 informaram estar desmotivados.

Percebe-se que o número de pessoas em nível intermediário de motivação aumentou, isso se deve à diminuição da quantidade de desmotivados e pouco motivados. Interpreta-se isso como um bom resultado, tendo em vista que a proposta tem conseguido prover estabilidade ao nível mais alto e queda ao nível mais baixo. Entende-se que o resultado da terceira autoavaliação foi em muito construído pelo *feedback* assertivo dos professores e pela inserção de recompensas não programadas.

A ideia da participação de professores foi baseada no elemento R5 “Modelagem”, do componente “Relevância”, que tem como uma de suas estratégias trazer ex-alunos para palestras entusiásticas (Keller, 1987a). No contexto da proposta, a participação dos professores não foi pensada para gerar palestras, propriamente, mas sim, em fornecer contribuições que teriam grandes chances de serem validadas pelos alunos, assim, dado à satisfação demonstrada e à estabilidade no número de pessoas muito motivadas, infere-se que a estratégia foi eficaz.

Antes mesmo de iniciar a RE4, apresentada no tópico 5.3.8, página 103, os alunos já haviam sido informados que algo de impactante iria acontecer. A RE4 foi elaborada com o intuito de aprimorar a capacidade de argumentativa dos alunos, por isso, não houve um tipo de argumento específico em foco, já que as reuniões anteriores já tinham trabalhado os três argumentos previstos no currículo da proposta. Além disso, entende-se a oralidade como uma habilidade que pode subsidiar a produção de textos escritos.

Na RE4, as equipes foram divididas e os subgrupos colocados para debater um contra o outro. Sem dúvidas, essa reunião foi a que mais conseguiu engajar os alunos, obtendo ótimos resultados com aqueles considerados “problemáticos” pela maior parte dos professores da turma. Cada subgrupo recebeu uma tese polêmica e elaborou argumentos para defender seu posicionamento contrário ou favorável. Mesmo não exigindo argumentos X ou Y, os alunos, mais uma vez, valeram-se das informações que já tinham e dos textos motivadores entregues no início da reunião, conseguindo, durante o debate, se posicionar de forma crítica. As imagens que seguem na Figura 50 a ilustram esse momento.

Figura 50 – Debate entre subgrupos na RE 4.



Fonte: Coelho, 2023.

Tendo em vista que o engajamento nesta missão foi muito satisfatório (apenas 1 componente de um subgrupo não expressou sua opinião), constata-se que a estratégia de usar simulações que exijam a participação do aluno, tal como preceitua o elemento A6 “Participação”, do componente “Atenção”, funcionou para a turma, considerando que as condições físicas e mentais dos alunos no dia da RE4 não eram favoráveis, pois haviam acabado de chegar de uma aula de campo. Ainda assim, a adrenalina de defender um tema polêmico, o desejo de ser escolhido pelos outros subgrupos como a melhor argumentação e a ruptura da equipe promoveram um clima de conflito que foi extremamente motivador para os alunos. Tal reação também é congruente com a escolha da “ação” como uma das características mais interessantes em um jogo, vide o resultado 5.1, na página 58.

Observa-se que, até então, as reuniões vinham seguindo um padrão: discutia-se sobre um tipo de argumento, analisava-se textos e depois elaborava-se argumentos. Há, portanto, uma quebra de expectativa com a missão da RE4. A proposta, originalmente, já se mostrava extensa, e com a necessidade de mais tempo para concluir as reuniões, a quantidade de aulas praticamente dobrou. Assim como em um jogo, é preciso ter cuidado para que o jogador não perca seu interesse, por isso a importância da variabilidade (elemento A3, componente Atenção) e de se programar algo surpreendente para o jogador, revitalizando sua vontade de jogar, foi isso que foi gerado pelas sessões de debate.

Os alunos, inclusive, demonstraram ter disposição para prolongar o debate, que respeitou os limites de tempo pré-estabelecidos. Kapp (2012) chama essa ocorrência de “*flow*”,

o autor explica é um estado mental de operação no qual uma pessoa está totalmente imersa e focada no que está fazendo, isso justifica o desejo das equipes em continuar com a atividade.

No último desafio, especificado no tópico 5.3.9, página 107, os alunos precisaram mobilizar os três tipos de argumentos estudados para produzir um comentário argumentativo individualmente. O processo de produção, em comparação com o ocorrido na aula tradicional, aconteceu de forma mais ativa, pois os alunos solicitaram mais *feedback* e, por conta própria, realizaram pesquisas paralelas ao conteúdo que já tinham e discutiram a tese com outros colegas, é o que evidenciam as imagens abaixo:

Figura 51 – Produção dos comentários argumentativos no *challenge* 4.



Fonte: Santos, 2023.

Um ponto interessante é que, mesmo com a instrução de que o texto deveria ser realizado de modo individual, as equipes, à sua maneira, mantiveram o espírito do trabalho em grupo. Dessa forma, constatou-se no momento da transcrição do texto para a folha definitiva alguns membros se preocupavam em ler a produção do colega, apontar erros de ortografia e em fornecer um parecer sobre o texto. Tendo em vista que foi uma “intervenção” pontual, tal ação foi permitida, pois se relaciona com a estratégia de permitir que um aluno que domina determinada tarefa ajude outros colegas, assim como o previsto no elemento S1 “Consequência natural”, do componente “Satisfação” (Keller, 1987).

Acredita-se que a atitude dos alunos foi motivada por a recompensa depender da entrega de todos os textos, assim, quanto mais textos entregues, maior seria a quantidade de recompensa. A estratégia deu certo, na medida que todos os componentes das equipes entregaram os textos. Por conseguinte, foi realizada a última autoavaliação:

Gráfico 5 – Resultado da autoavaliação – *Challenge 4*.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Participaram do *challenge 4*, 22 alunos, o menor número dentre todos os desafios. Apenas 1 pessoa se disse pouco motivada e 2 reportaram estar desmotivadas. Levando em consideração o total gerado pela soma de pessoas alocadas nesses dois níveis tem-se a menor quantidade de pessoas com pouca motivação ou motivação inexistente, quando comparada com as etapas anteriores. Por sua vez, o nível “muito motivado” agregou 19 pessoas, mesmo número observado na motivação inicial e *challenge 2*.

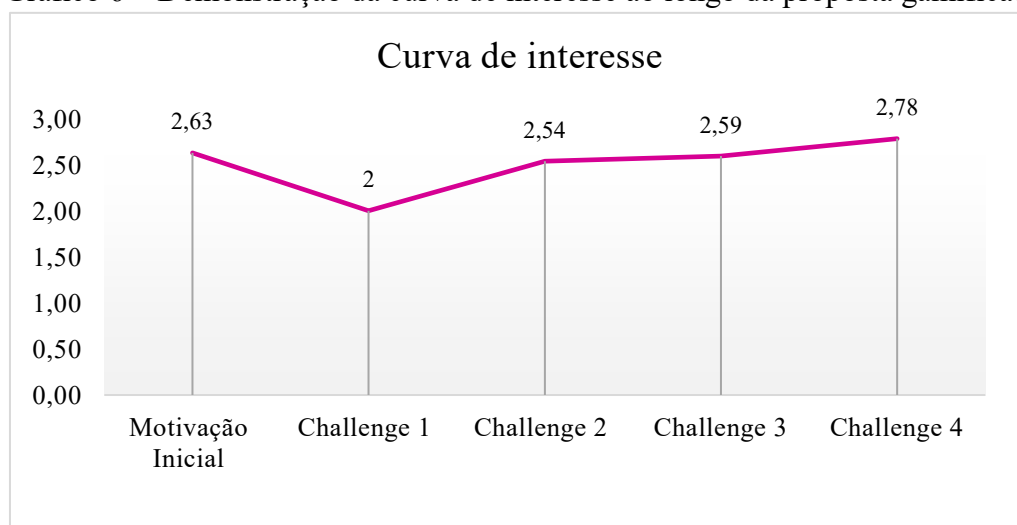
Ao analisar os resultados individualmente, averiguou-se que um aluno, a quem denominaremos MV, entrou com motivação inicial 2 e manteve-se ao longo das etapas em desmotivação. Outro aluno, a quem chamaremos L, manteve-se desmotivado nas três primeiras etapas e depois se estabilizou em pouca motivação nas 2 etapas finais. Para entender por que esses alunos não seguiram a crescente dos demais, foram consideradas as respostas fornecidas ao questionário nos itens referentes às preferências de aulas e experiências com jogos. Nesse sentido, as escolhas do aluno MV no que diz respeito ao estilo de aula, apontam para uma preferência mais conservadora, apesar de indicar que aprende melhor por meio de atividades ativas. Acerca dos jogos, MV disse possuir experiências, jogar frequentemente motivado pelo intuito de aprender alguma coisa e que quando propostos em sala de aula, sempre participa dos jogos. Do ponto de vista da experiência com jogos e da forma de aprendizagem indicada pelo aluno, a proposta seria adequada a ele, mas, não foi o que mostrou a curva de interesse individual. Sendo assim, projeta-se que o aluno tenha se frustrado pela proposta não se tratar de um jogo, propriamente dito, apesar de incluir elementos típicos dele.

Já o aluno L mostrou que prefere aulas em que desempenha um papel mais ativo, mesmo entendendo que uma boa aula é aquela em que a professora passa muito tempo explicando e demonstrando domínio de conteúdo. Sobre a experiência com jogos, L disse jogar raramente, apesar de gostar, com o objetivo de passar o tempo e/ou interagir com outras pessoas. Quando perguntado sobre a participação em jogos propostos em aula, L respondeu que participa algumas vezes, pois a participação varia com seu gosto pessoal: ora se sente a fim, ora não.

Dessa forma, uma explicação para que L passasse a maior parte da proposta desmotivado está no objetivo do engajamento, as atividades gamificadas permitiam interação, mas com pessoas já conhecidas por L e tinham como finalidade aprender alguma coisa, o que pode ter sido desinteressante para o aluno. Quando ele evidencia que a participação está condicionada ao seu interesse momentâneo, interpreta-se que L é um tipo de aluno jogador que precisa de uma motivação intrínseca para se engajar, o que não foi o caso da proposta, embasada, majoritariamente, em recompensas externas.

Sendo assim, dos relatos individuais evidenciados, conclui-se que a gamificação, em contexto escolar de aprendizagem, não é uma metodologia 100% eficaz para todos, tendo seus resultados condicionados às preferências do público-alvo. Aplicá-la, por exemplo, em uma turma em que a maior parte dos alunos não atribuem valor a recompensas ou não gostam de competição pode ser um indicativo de que não trará os resultados esperados. Isso demonstra a necessidade de atentar-se ao modo como os alunos aprendem para que possa ser utilizada uma metodologia adequada à realidade da turma. A seguir, o Gráfico 6 sintetiza a “Curva do interesse” dos alunos ao longo da gamificação:

Gráfico 6 – Demonstração da curva de interesse ao longo da proposta gamificada.



Fonte: elaborado por Vieira (2023) com base em dados fornecidos por Coelho (2023).

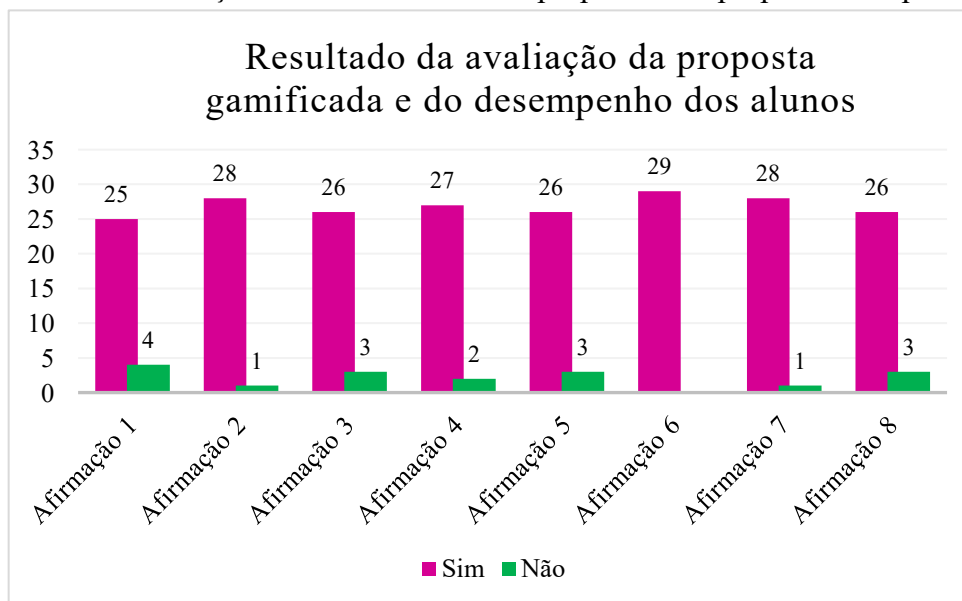
Para gerar a curva evidenciada pelo gráfico, foi calculada a média de cada autoavaliação, obtendo assim, os valores acima de cada ponto na linha. Conforme os dados, a motivação inicial atingiu um valor bem próximo do máximo, o que por um lado demonstra que a reunião de preparação cumpriu sua função de promover relevância ao conteúdo e gerar motivação nos alunos, mas, por outro, indica dificuldade em manter constância nesse valor e superá-lo.

Apesar do bom resultado inicial, no primeiro desafio, a motivação teve uma brusca queda, que pode ser justificada pelo fato desse ter sido o primeiro contato dos alunos com o sentimento de frustração, cujos fatores foram explicados neste tópico, logo após o Gráfico 2. Considerando as reflexões de Kapp (2012), pode-se afirmar que essa queda é passível de ocorrer em experiências de aprendizagem, no entanto, o autor ressalta a necessidade de se rever os pontos problemáticos da instrução. Essa ação foi realizada antes de se prosseguir com a proposta, o que culminou no ajustamento de recompensas (valor, quantidade e intervalo e apresentação), bem como na melhor explicitação das regras, entrega imediata dos materiais necessários para desenvolver as missões e *challenges* e reforço positivo mais veemente.

As medidas descritas se mostraram adequadas, tendo em vista que houve um aumento no segundo *challenge* e, a partir de então, a motivação continuou subindo gradativamente até o último desafio. Esse aumento constante era um efeito desejado pela proposta, de acordo com Kapp (2012), constituindo um indicativo de que a experiência de aprendizagem foi bem elaborada e cuidadosamente sequenciada, fato reforçado pela média de saída ser maior do que a de entrada, mostrando que os alunos saíram da instrução com interesse sobrando.

Após o último desafio, foi realizada ainda uma aula de conclusão, detalhada no tópico 5.3.10, página 110; objetivando fornecer espaço para que os alunos indicassem suas percepções sobre a proposta, bem como avaliassem o próprio desempenho. Nesse sentido, as afirmações contidas no questionário exposto no apêndice C foram feitas em voz alta, enquanto os alunos tinham tempo para refletir sobre elas e atribuírem concordância ou discordância. Apesar de ter havido uma discussão em torno das questões com os alunos, foi solicitado a eles que registrassem por escrito “sim” ou “não” junto ao número de ordem da afirmação. Os resultados provenientes da avaliação dos alunos podem ser constatados no Gráfico 7, na próxima página.

Gráfico 7 – Avaliação dos alunos acerca da proposta e do próprio desempenho.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Participaram do momento avaliativo 29 alunos, sendo a primeira vez desde o início da proposta gamificada que estavam presentes todos os participantes da pesquisa. A predominância do “sim” evidencia que em todos os quesitos a maior parte dos alunos fez uma avaliação positiva. A afirmação que teve maior quantidade de respostas “não” foi a de número 1, dessa forma, 4 alunos avaliaram que não se sentiram suficientemente engajados durante as atividades. As afirmações 3, 5 e 8 obtiveram 3 respostas negativas cada uma, o que quer dizer que tais alunos interpretaram que não conseguiram realizar um bom trabalho em equipe, assim como não conseguiram compreender o conteúdo com mais facilidade e não observaram melhora na escrita de argumentos em relação às primeiras aulas. Já as afirmações 2 e 7 tiveram apenas 1 resposta “não” cada uma, sendo assim, esses dois alunos consideraram que não foram mais participativos e ativos do que o de costume e que não notaram melhora na capacidade de desenvolver argumentos. A afirmação 6 obteve unanimidade entre os alunos, assim, todos indicaram ter aprendido o que é argumentar e os tipos de argumentos estudados.

A penúltima aula (confira o tópico 5.3.11, página 111) foi dedicada à abertura da lojinha, momento em que os alunos puderam utilizar as *supercoins* acumulados durante a gamificação. Apesar de ser uma ação totalmente relacionada ao *storytelling* da proposta, percebeu-se que comprar itens que despertem o interesse de adolescentes pode não ser algo viável para a maior parte dos professores que lecionam na educação básica, pois demanda um investimento financeiro considerável. No entanto, uma alternativa que atribuiria mais viabilidade à ação seria firmar parcerias com pessoas dispostas a investir alguma quantia que auxiliasse na compra dos

itens, considerando como possibilidades autoridades políticas do município e a própria comunidade escolar interna. Os produtos foram separados com suas respectivas quantidades em três categorias: baratos, médio preço e caros. Para a precificação foi solicitada ajuda dos professores de matemática e ciências.

Figura 52 – Precificação dos produtos da lojinha.



Fonte: Coelho, 2023.

A priori, os professores calcularam o montante total de *supercoins* gerado durante as atividades, por conseguinte definiram uma quantia a ser distribuída para cada categoria de produto e, por fim, prosseguiram atribuindo preço X conforme interpretavam a valorização que cada produto poderia ter do ponto de vista dos alunos, o que gerou itens que variaram entre 4 mil e 35 mil *supercoins*. Abaixo pode ser conferido como aconteceu o momento de compra:

Figura 53 – Abertura da loja e momento de compras.

(continua)



Figura 53 – Abertura da loja e momento de compras.

(conclusão)



Santos e Coelho, 2023.

Também é necessário ter em mente que essa é uma atividade que requer a mobilização de recursos humanos além do professor responsável pela turma, já que é necessário o controle de pessoas, produtos e “dinheiro”. Nesse sentido, contou-se com a ajuda de 3 supervisoras escolares, duas delas ajudaram na venda e a outra auxiliou no caixa. Optou-se por confeccionar um “cartão de crédito” personalizado para cada aluno, nele constavam o nome e sobrenome e o total acumulado de *supercoins*, o modelo utilizado pode ser conferido abaixo:

Figura 54 – Modelo de cartão de crédito utilizado na aula 11.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Ao chegar no caixa, era solicitado que os alunos mostrassem os produtos selecionados, por conseguinte, somava-se o valor total, que era conferido com o disponível no cartão de

crédito, a compra era finalizada mediante o carimbo no verso do cartão, seguido da anotação do valor remanescente.

Assim como a loja, a festa oferecida como recompensa para a equipe campeã (tópico 5.3.12, página 112) também requer um investimento financeiro e a mobilização de ajudantes. Inicialmente, foi necessário definir junto à gestão da escola dia, horário de aula e local apropriados para o evento; acabou-se por decidir realizá-lo em uma sala ociosa, disponível na própria escola, a partir do quarto horário, decisão que implicou em solicitar ao professor regente no horário em questão a liberação dos componentes da equipe. A organização estrutural da festa envolveu gestão, supervisão e funcionários da parte administrativa e operacional da escola. O resultado pode ser conferido a seguir:

Figura 55 – Realização da festa para a equipe campeã.



Fonte: Santos e Coelho, 2023.

Ressalta-se que na festa manteve-se a estética assumida pela proposta: o ambiente virtual *Instagram*. Nesse sentido, pode-se perceber que a experiência de aprendizagem foi impactada de maneira positiva por esse elemento, especialmente no que diz respeito à atenção e à manutenção do interesse ao longo das aulas. As imagens seguintes, na Figura 56, mostram exemplos de como a estética foi construída na gamificação:

Figura 56 – Alguns componentes da estética assumida na gamificação.



Fonte: Coelho, 2023.

Os pôsteres evidenciados na parte superior da imagem fazem referência ao perfil do *Instagram* e à área “Explorar”; neles os alunos puderam, por exemplo, atualizar a quantidade de seguidores, colar as produções textuais e os materiais entregues para pesquisa. Na parte inferior podem ser percebidos os pôsteres de autoavaliação e de controle de recompensas, os blocos de anotações personalizados com o ícone “salvar”, os envelopes com o ícone “mensagem”, representando as mensagens diretas enviadas pelo *Instagram*, e os *emojis*

utilizados para indicar o nível de motivação. Todos esses recursos estéticos se configuram, também, como forma de construir o que Keller (1987a) chama de concretude (elemento A2 do componente “Atenção”), importante para que o aluno atribua sentido ao que está fazendo.

Um olhar mais cuidadoso sobre a proposta revela que as ações assumidas partem do comum: análise de textos, leitura, produção textual, debates... O grande diferencial foi, justamente, a forma de apresentação. Entende-se que seria muito difícil manter os alunos interessados em estudar o mesmo assunto por 17 dias seguindo um esquema parecido com o assumido na aula tradicional: exposição oral mais atividade escrita. As chances de os alunos desistirem ou de haver um baixo aproveitamento seriam consideráveis, pois, a atenção quando incluída em um ambiente de monotonia tende a se dispersar.

Contudo, não foi o que aconteceu com a proposta, ainda que alguns alunos, na avaliação individual, tenham considerado não se engajar ou aprender suficientemente, nenhum participante solicitou desistência, pelo contrário, as observações evidenciam que os alunos pediam para prolongar algumas atividades, como o debate. Além disso, os dados demonstrados neste tópico pelos gráficos de autoavaliação indicam que os alunos conseguiram manter um grau estável de motivação ao longo de todas as etapas. Dessa forma, entende-se que tanto o *storytelling* quanto a estética contribuíram para que os participantes ressignificassem as atividades já conhecidas por eles de modo a se manterem atentos e engajados por muito tempo.

No próximo tópico, serão analisadas as produções textuais resultantes do último desafio da proposta gamificada. Nesse sentido, seus resultados serão expostos e comparados com aqueles obtidos do momento de aula tradicional.

6.2.1 Os impactos da gamificação

Os resultados evidenciados até aqui puderam comprovar algumas hipóteses estabelecidas no início desta pesquisa, como a de que a inserção de temas comuns à realidade do aluno contribui para sua adesão às atividades propostas pela escola, o que pôde ser observado na prática dada a identificação dos alunos com o *storytelling*, refletida no alto índice de motivação inicial, a permanência de todos os participantes até a última etapa da proposta e pelo engajamento estável da maioria deles nas missões e *challenges*. Há, também, a comprovação por parte da maioria dos alunos, que se consideraram interessados e engajados durante a proposta, além de mais ativos e participativos do que o de costume.

Outra hipótese comprovada foi a de que a motivação aumenta quando o aluno se sente desafiado e recompensado, o que foi demonstrado pela crescente na curva de interesse da turma, culminando em um nível de motivação na saída maior do que o de entrada. Tal fato está diretamente relacionado aos ajustes realizados após o primeiro desafio, especialmente no que diz respeito ao sistema de recompensas e à programação de uma atividade que rompesse com o padrão costumeiro da proposta, inserindo conflito e aumentando a sensação de desafio nos alunos.

Levando em consideração que a proposta mobilizou 29 alunos, assumiu uma temática virtual como contexto, adaptou para sala de aula sem *internet* atividades típicas de um ambiente digital e foi desenvolvida sem a mobilização de grandes recursos, ficou evidenciado que a gamificação é uma metodologia viável para escolas públicas com recursos materiais limitados e quantidade expressiva de alunos. Assim sendo, resta averiguar como a gamificação impactou a produção escrita de argumentos dos alunos. Para tanto, considere-se a tabela abaixo, nela **G** se refere à gamificação e **T** à aula tradicional, além disso, as opções 1 e 2, presentes em alguns critérios, evidenciam que há a ocorrência de dois cenários possíveis dentro de um mesmo nível.

Tabela 3 – Quantidade de textos pós gamificação comparada aos da etapa tradicional.

(continua)

Critérios	Excelente	Regular		Insuficiente	
I. Ponto de vista	G: 21(91,30%) T: 4 (23,53%)	G: 1(4,35%) T: 4 (23,53%)		G: 1(4,35) T: 9 (52,94%)	
II. Presença dos argumentos	G: 2 (8,70%) T: 1 (5,88%)	G: 7(30,43%) T: 5 (29,41%)		G: 14(60,87) T: 11 (64,71%)	
III. Elaboração de argumento	G: 0 T: 0	Opção 1	G: 8 (34,78%) T: 3 (17,65%)	G: 3(13,04) T: 3 (17,65%)	
		Opção 2	G: 12 (52,17%) T: 11 (64,70%)		
IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual faz parte	G: 7(30,43%) T: 0	G: 13(56,52%) T: 14 (82,35%)		Opção 1	G: 1 (4,35%) T: 1 (5,88%)
				Opção 2	G: 3 (13,04%) T: 3 (17,65%)
V. Relação entre os argumentos	G: 5(21,74%) T: 2 (11,76%)	G: 14(60,87%) T: 11 (64,71%)		Opção 1	
				Opção 2	G: 3(13,04%) T: 3 (17,65%)
VI. Relação entre argumento e ponto de vista	G: 11(47,83%) T: 0	G: 10(43,48%) T: 7 (41,18%)		Opção 1	
				Opção 2	G: 2(8,69%) T: 10 (58,82%)
VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido	G: 7(30,43%) T: 0	G: 14(60,87%) T: 12 (70,59%)		G: 2 (8,70%) T: 5 (29,41%)	

Tabela 3 – Quantidade de textos pós gamificação comparada aos da etapa tradicional.

	(conclusão)		
VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual.	G: 7(30,43%) T: 1 (5,88%)	G: 16(69,57%) T: 12 (70,59%)	G: 0 T: 4 (23,53%)
IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa.	G: 2 (8,69%) T: 0	G: 20 (86,96%) T: 12 (70,59%)	G: 1 (4,35%) T: 5 (29,41%)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Do *challenge* 4 resultaram 23 comentários argumentativos, número superior ao do momento tradicional, que contou com 17 textos. Dessa forma, para fins de análise, as quantidades foram convertidas em percentuais. De modo geral, observa-se que houve um aumento no nível excelente em 8 dos 9 critérios, na etapa tradicional, apenas os critérios I, II, V e VII foram ocupados por produções em nível excelente, ainda assim, em quantidades bem baixas. Apesar disso, a maior parte dos textos ainda continua em um nível regular, em contrapartida, há, agora, menos textos avaliados como insuficientes do que anteriormente, o que demonstra melhora na produção, tendo em vista a ocorrência de uma “migração” dos textos em nível insuficiente para os demais níveis. Ressalta-se que apenas 11 autores, dentre os 17 presentes no momento tradicional, também participaram da etapa final da gamificação, sendo assim, a comparação será estabelecida levando em conta essas 11 produções, sendo as demais utilizadas de modo complementar.

A melhora mais significativa das produções ocorreu no critério I, o que indica que após a gamificação os alunos conseguiram expressar com mais clareza o seu ponto de vista, sendo evidenciado nos excertos:

@autor1

Primeira produção – Não conseguiu expressar um ponto de vista.

Segunda produção – “Pessoa gordas não são doentes mais por causa da obesidade, Podem ter várias complicações [...]”

@autor2

Primeira produção – Não conseguiu expressar um ponto de vista.

Segunda produção – “Ao meu ver, mulheres devem sim viajar sozinhas, elas tem todo o direito de ir para onde quiserem, afinal nenhuma mulher precisa de homem para estar segura.”

@autor3

Primeira produção – Não conseguiu expressar um ponto de vista.

Segunda produção – “nenhuma saia curta, short curto, blusa curta, vai definir quem você é, muito menos seu caráter.”

@autor4

Primeira produção – Não conseguiu expressar um ponto de vista.

Segunda produção – “Meu ponto de vista é que pessoas que comem carne costumam a serem mais fortes cheio de nutrientes, prevenindo de algumas doenças.”

Diferentemente do que acontece na aula tradicional, na qual todos os alunos se basearam em uma mesma situação, no *challenge 4*, cada aluno produziu seu comentário a partir de uma tese atribuída à sua equipe, sendo elas: “Corpos gordos não são doentes”, “Mulheres não devem viajar sozinhas”, “Precisamos do veganismo para uma sociedade mais humana e saudável” e “Mulher que usa roupa curta é vulgar”. Os excertos evidenciam autores que saíram do nível insuficiente para o excelente, isso quer dizer que na primeira produção eles evidenciaram ao longo do texto um posicionamento, porém, não conseguiram formular e expor de forma clara uma tese. Por outro lado, na segunda produção, fica notório que os autores não só conseguiram formular uma tese, como também a expuseram objetivamente, uma vez que ela é evidenciada logo na introdução do comentário argumentativo. O mesmo foi constatado em outros textos da etapa gamificada:

Excerto 1

“Não podemos romantizar a obesidade. A obesidade é uma doença. Não é desleixo ou falta de vontade.”

Excerto 2

“Diariamente, as mulheres são julgadas por usar roupas que pela sociedade são nomeadas de “vulgares”. Todas mulheres tem direito de usar qualquer peça ou estilo de roupa, que ela possa se sentir confortável consigo mesma, sem se preocupar com olhares maldosos e asubios.”

Percebe-se que no excerto 2, o autor fez, inclusive, uma rápida contextualização do tema, recurso que não foi observado nos textos do momento tradicional. O processo de gamificação proporcionou a inserção dos alunos em atividades de pesquisa e leitura ativas, desenvolvidas especialmente nas reuniões estratégicas, e, também, em simulações que requeriam certa autonomia e posicionamento crítico, como nos *challenges*. Tudo isso parece ter sido fundamental para construir essa facilidade em expor o ponto de vista; dessa forma, mesmo lidando com temas mais complexos nesse segundo momento, os alunos tiveram uma postura mais confiante diante do assunto sobre o qual argumentaram.

O critério II, quando comparado com os dados anteriores, aponta uma melhora sutil, tendo uma ligeira alta nos níveis “excelente” e “regular”; ainda assim, permaneceu com uma quantidade expressiva de textos em nível insuficiente, o que indica que a maior parte utilizou apenas um ou nenhum dos três argumentos estudados. Os próximos exemplos evidenciam essa situação:

Íntegra de texto 1

“Na minha opinião mulher deve viajar sozinha, apesar do país ser muito perigoso. e de acordo com levantamento da CVC, 30% da viagens na agência foram realizadas por mulheres viajando sozinhas. Entre os destinos mais procurados estão São Paulo e Rio de Janeiro muitas mulheres que viaja só, sofrem com assédio mais isso não impede dela viajar e ser feliz e na minha opinião lugar de mulher é onde ela quiser.

Íntegra de texto 2

“A obesidade não é doença
Pessoas tem direito de ser livres e escolher suas próprias opinião o magro não é sinônimo de saúde ele pode ser magro mais é doente Assim como uma pessoa magra pode ter saúde, uma pessoa obesa pode ser do mesmo jeito, um obeso tem saúde, tem muitas pessoas obesas que se cuida e é saudável o magro pode viver do mesmo jeito que um obeso e todos nois temos os nossos direito de vida.”

Na íntegra 1, o autor explicita sua tese de maneira satisfatória e, logo em seguida, utiliza um argumento de autoridade para justificar o fato de mulheres viajarem sozinhas apesar de sofrerem assédio, no entanto, a partir disso, o texto se encaminha para uma conclusão. A tese, portanto, não é reforçada suficientemente, já que o texto possui um desenvolvimento curto. Já na íntegra 2, apesar do autor também evidenciar seu ponto de vista, ele não utiliza nenhum argumento para embasá-lo, fica claro que há a defesa de que o corpo magro não é,

necessariamente, sinônimo de saúde, porém, o autor faz um desenvolvimento redundante e com pouca relevância. Tais padrões demonstrados pelas íntegras ilustram o “*modus operandi*” dos textos que se encontram em nível insuficiente.

Além da exemplificação, faz-se pertinente refletir sobre as possíveis causas que levaram à manutenção desse cenário. Analisando novamente os textos insuficientes, pôde-se constatar que a maior parte daqueles que utilizaram apenas um argumento optou pelo de autoridade, esse tipo também teve prevalência quando se consideraram os demais textos. Há, portanto, mudança de preferência em relação ao que se constatou no primeiro momento, onde os dados da página 121 mostraram que nos comentários produzidos na etapa tradicional, os autores utilizaram mais argumentos de comparação, a isso se junta o fato evidenciado na página 122 de que os autores demonstravam ter compreendido o conceito de argumento de autoridade, mas não conseguiram estruturá-lo no texto. Não foi o que aconteceu nesta etapa, visto que esse foi o argumento mais utilizado e, em apenas um texto, ele foi inserido de maneira inadequada, semelhante aos dos excertos na página 122.

Do exposto, algumas conclusões podem ser formuladas: a primeira é a de que a gamificação conseguiu fazer com que os alunos estruturassem argumentos de autoridade, saindo assim da esfera conceitual para a prática; a segunda é a de que os alunos tendem a priorizar o argumento que consideram dominar mais, muito provavelmente, a aplicabilidade do de autoridade deve ter ficado mais esclarecida para os alunos, conferindo-lhes mais segurança em seu uso. Isso implica em dizer que não houve compreensão dos demais argumentos? Não necessariamente, pois se fosse considerado apenas esse fato, o esperado seria que os alunos utilizassem nos textos ao menos os argumentos de autoridade e comparação, que tiveram mais adesão considerando as duas etapas.

Apesar da concentração no nível insuficiente, o desenvolvimento nesse critério pode ser considerado positivo, visto o aumento nos demais níveis. As íntegras a seguir ilustram esse cenário favorável da perspectiva da aprendizagem:

@autor5

Primeira produção – “Querido prefeito, isso não é justo fazer isso na escola por que além de você cancelar o inplamento do ar-condicionado a escola está mal estruturada precisar de reforma, e justamente as outras escolas do municipal estão bem estruturada, por exemplo o lêda tájra tem ar-condicionada, uma boa estrutura, o índice de aprendizado melhor, e em quando o Hildo Oliveira não tem isso, os ventiladores estão quebrados, as paredes estão quase sem reboco, não tem piso as portas não fechão e as janelas também não fechão, o banheiro é um oror; por que além disso vocês tinha que comunica primeira a gestora da escola, pôr ela se uma autoridade ela explicaria melhor pra gente e para os professores.”

Segunda produção – “Na minha consepção mulheres devem sim viajar sozinhas. Além disso, De acordo com levantamento da CVC, 30% das viagens na agência foram realizadas por mulheres viajando sozinhas. Um homem viajando sozinho ele não sofre preconceito por se tornar independente, já as mulheres elas são assediadas, roubadas por estarem sozinhas.

O Brasil, por exemplo é o paós que tem maior índice de mulher assediada, onde ocorre bastante casos de assédio, por conta delas estarem sozinhas.”

Na primeira produção, o autor não explicita sua tese, mas fica clara a defesa da implantação dos aparelhos de ar-condicionado na escola. Para subsidiar esse posicionamento, ele faz uso de um argumento de comparação intercalado com um de exemplificação e tenta estruturar um argumento de autoridade ao final. Já no segundo texto, o ponto de vista é demonstrado explicitamente, porém, falta o aspecto crítico para complementá-lo. Nota-se que, dessa vez, o autor conseguiu utilizar de forma adequada o argumento de autoridade, fazendo a citação e atribuindo-a à uma agência de viagens. Além desse, ele compara a experiência de viagem entre homens e mulheres, criando, portanto, um argumento de comparação, e finaliza o texto com uma exemplificação. Dessa forma, o autor evoluiu neste critério, saindo do nível regular para o excelente.

No que se refere à elaboração de argumentos, critério III, o percentual de textos em nível insuficiente diminuiu. Por outro lado, a maior parte ainda ficou concentrada no nível regular; ocorrendo a migração de um cenário desfavorável para outro melhor; assim, percebe-se que aumentou consideravelmente a quantidade de textos no cenário 1. Isso quer dizer que mais alunos conseguiram elaborar argumentos de estrutura completa, demonstrando uma conclusão e afirmações para justificá-la. É o que mostra os próximos excertos:

@autor6

Primeira produção – “Um exemplo é que em outras cidades ajudou muito, por conta do calor, o calor atrapalha muito o aprendizado.”

Segunda produção – “(...) em uma pesquisa feita pelos institutos Patrícia Galvão e Locomotiva, é possível afirmar que 8 em cada 10 mulheres sofrem violência enquanto se deslocam pelas cidades, por conta da roupa que usava, apesar que o assediador não tem esse direito pois uma mulher deve se vestir como ela quiser.”

@autor7

Primeira produção – “(...) é um absurdo nós alunos não termos um ambiente favorável, paredes riscadas, janela quebrada, porta sem maçaneta e além disso os ventiladores quebrados. Entretanto as outras escolas do município são reformadas.”

Segunda produção – “Frequentemente nós mulheres quando usamos alguma roupa curta somos alvos de olhares insistentes e cantadas inconvenientes: Nós mulheres merecemos respeito. Segundo pesquisa feita pelo Ipea e divulgados nesta quinta-feira mostram que a sociedade brasileira ainda é tolerante com agressões e, em geral culpa as vítimas pela violência sofrida.”

Na primeira etapa, ambos os textos estavam alocados na opção 2, pois como evidenciam os destaques em verde, apresentaram em seus argumentos apenas justificativas. O autor 6 utiliza um argumento de exemplificação para amparar sua tese de que o ar-condicionado ajudaria os alunos a se concentrarem; no entanto, a exemplificação não é desenvolvida com clareza, ficando inacabada. O mesmo acontece quando o autor 7 insere a comparação que já vinha sendo realizada com a descrição da escola onde estuda e finaliza o parágrafo com ela, deixando-a sem conexão com um pensamento conclusivo.

Na segunda produção, tanto o autor 6 quanto o autor 7 se valem de argumentos de autoridade. Diferentemente da situação anterior, há uma linha de raciocínio mais clara: percebe-se quando inicia e quando termina o argumento, assim, as informações além de reforçarem a tese dos autores, são melhor alocadas nos textos, não surgem, nem acabam abruptamente, pois se ligam a uma conclusão, que ora aparece no início, ora no final. Tal constatação demonstra uma maturidade por parte dos autores na construção dos argumentos. Dessa forma, acredita-se que vários alunos poderiam ter chegado ao nível excelente deste critério se tivessem utilizado

os três argumentos solicitados no critério anterior, mesmo assim, interpreta-se como melhora mais alunos terem conseguido elaborar argumentos de modo completo.

Considerando o critério IV, conforme a Tabela 3, houve uma pequena diminuição no percentual de textos insuficientes, sendo que, o impacto maior se concentrou na saída de textos do nível regular para o excelente, indicando que mais alunos passaram a utilizar argumento totalmente adequados à tipologia da qual fazem parte. Os excertos abaixo evidenciam textos que foram julgados regulares neste critério.

Excerto de texto 1

“Os não vegetarianos tem a crueldade de matar os animalzinho para o comer, bem diferente dos veganos que são bem saudáveis.”

Excerto de texto 2

“Pessoas veganas são mais fáceis de ficarem doentes, traz cansaço perda de massa muscular e desequilíbrio, por exemplo, etc...”

Excerto de texto 3

“Os homens por sua vez tentam usar a vestimenta como justificativa de assédio fazendo com que “83% das mulheres evitam usar certos tipos de roupas para evitar assédio.”

No excerto 1, o autor tenta estabelecer uma comparação entre veganos e não vegetarianos, no entanto, não há informações mais detalhadas dessas realidades, que, de certa forma, são aproximadas até de modo incoerente, uma vez que em uma é mencionada a morte de animais e em outra a saúde das pessoas, faria mais sentido se o adjetivo “saudáveis” fosse substituído por “humanos”, por exemplo. Assim, pode-se afirmar que a comparação não foi bem construída. Enquanto isso, no excerto 2, o autor insere uma exemplificação, mas incorre no erro de aproximá-la mais de uma enumeração, já que apenas lista os impactos de uma alimentação vegana na saúde, sem dar a eles um desenvolvimento. Acerca dessa tipologia, de modo geral, parece que os alunos entenderam que a citação de um ou dois aspectos observáveis por si só garante a exemplificação, já que não houve uma narração mais elaborada de um fato.

Os alunos já haviam mostrado dificuldade em construir argumentos de exemplificação desde a RE3, o que também se encaixa na constatação de ter sido o argumento menos utilizado nas produções. No excerto 3, o autor usa uma citação direta, porém, não evidencia a fonte dessa afirmação, o que leva a uma descaracterização do argumento de autoridade, tendo em vista que a fala perde a credibilidade se não atrelada a alguém cujo reconhecimento na área a embasa.

Considerando a evolução demonstrada por alguns alunos, os excertos abaixo mostram textos que conseguiram passar dos níveis insuficiente e regular, respectivamente, para o excelente.

@autor1

Primeira produção – Não conseguiu elaborar argumentos.

Segunda produção – “Porém, a obesidade não é doenças mais afeta muitos na Saúde de Pessoas obesas, exemplo: uma pessoa como Eu e outros alunos que tem uma boa Saúde não precisa ter que fazer Vários exames para Ver se a Sua Saúde estar boa ou não...”

@autor2

Primeira produção – “A Creuziane também falou sobre o péssimo clima durante as aulas que estão cada dia pior e causa extresse nos alunos, e os ar-condicionados ajudariam muito nisso.”

Segunda produção – “Porém, existem várias comunidades espalhadas pelo país que oferecem segurança as mulheres. Tal como mostra um levantamento da CVC, que 30% das viagens na agência foram realizadas por mulheres viajando sozinhas.”

Na primeira produção, o autor 1, além de não conseguir explicitar sua tese, como evidenciado pela íntegra de texto 4 analisada na página 128, também não conseguiu elaborar argumentos. Já na segunda produção, o autor demonstrou, explicitamente, seu ponto de vista, e utilizou argumento de exemplificação para justificá-lo. Nota-se que, diferentemente do excerto 2, na página anterior, houve a preocupação do autor em narrar a própria experiência e a dos colegas como pessoa magra, quando associa, implicitamente, magreza à saúde, ainda que o exemplo utilizado não mostre total coerência com a conclusão à qual está atrelado.

Por sua vez, o autor 2, na primeira produção, menciona que uma alguém falou sobre o clima das aulas, mas não explicita o que, exatamente, foi dito, e quem, de fato, a pessoa é. Por outro lado, no segundo momento, percebe-se que o autor consegue utilizar o argumento de

autoridade adequadamente, evidenciando tanto a citação quanto a fonte para justificar que ainda existem lugares no país para os quais uma viajante sozinha pode ir.

Os dados da Tabela 3 mostram que em comparação com a etapa anterior houve uma redução percentual nos níveis insuficiente e regular e um aumento no nível excelente. Isso implica dizer que mais alunos compreenderam que os argumentos precisam estar associados entre si e demonstrar a evolução da ideia do autor. Mesmo com a evidência de melhora, a maior parte dos alunos ainda possui uma habilidade intermediária de relacionar os argumentos, o que significa que, apesar de não haver contradições, não fica clara uma progressão de raciocínio. Para fins de comparação, é mais relevante demonstrar a evolução daqueles que conseguiram chegar ao nível excelente, sendo assim, serão analisadas as íntegras a seguir:

@autor4

Primeira produção – “@: oi Senhor prefeito, então acho que você tem que colocar. vai ajudar no aprendizado, vai ajudar os alunos a terem mais vontade de estudar. o calor também atrapalha os alunos. todas as outras escolas estão reformadas com ar-condicionado, pinturas novas, janelas novas, portas, pisos, deviram colocar tecnologias novas. reforma os banheiros, colocando vassos sanitários novos, pia nova, porta nova e espelho também. diretora, professores, supervisso podem conseguí falar por que eles tem autoridade, cantanhede é um lugar muito quente.”

Segunda produção – “Meu ponto de vista é que pessoas que comem carne costumam a serem mais fortes, cheios de nutrientes, prevenindo de algumas doenças. Pessoas veganas são mais fáceis de ficarem doentes, traz cansaço perda de massa muscular, e desequilíbrio, por exemplo, etc...
uma dieta “vegana” não supre suas necessidades nutricionais e você ainda perde nutrientes. Veganismo é bom em alguns ponto de vitas vegetais tem seus prós e contras, da mesma forma que alguns doutores dizem que soja é uma exelente fonte de proteínas.

O trecho em amarelo destaca um argumento de comparação, utilizado pelo autor na íntegra da primeira produção. Percebe-se que, internamente, o argumento utiliza informações que extrapolam a tese assumida pelo texto e não se associa a uma conclusão, essa forma “abrupta” de iniciar e finalizar o argumento já tinha sido enfatizada na página 128. Além disso, cada período aparece “solto”, sem elementos coesivos, parecendo funcionar como blocos distintos de informações, o que colabora para que não seja construída a continuidade da tese.

Ao analisar a segunda produção, constata-se que o autor utiliza um argumento de exemplificação para justificar a tese inicial. Dessa vez, a estratégia é melhor aproveitada porque

consegue seguir o raciocínio de que o consumo de carne implica em uma saúde mais forte, que pode ser prejudicada por uma dieta vegana. Apesar do autor continuar sem fazer uso de conectivos, a coesão é favorecida, de certa forma, pelo reforço ao longo do segundo parágrafo de que o veganismo não é bom para a saúde. Já no final do texto, houve uma tentativa de estruturar uma contra-argumentação, que por não ter sido concluída, prejudicou a manutenção do raciocínio que vinha sendo construído. Mesmo assim, é notório que o autor conseguiu organizar melhor suas ideias no texto, saindo, assim, de insuficiente para regular.

As íntegras que compõem a próxima caixa foram avaliadas como regular e excelente, respectivamente.

@autor8

Primeira produção – “Bom, @Josémartinho Para uma sala com melhor estrutura e desenvolvimento na aprendizagem, nós como alunos do hildo Oliveira rocha por meio desse comentário, falar que deveríamos ter também salas climatizadas, Já que com todas as obras, escolas sendo construídas estão todas com estruturas bem feitas. Sem contar que nossa escola está precisando de uma reforma muito grande, pois, os ventiladores estão com problemas, janelas quebradas, paredes riscadas precisando de tintas, a escola também não tem forro e acaba fazendo barulho, desconcentrando Os alunos.”

Segunda produção – “Manter sempre a alimentação vegana, vai nos trazer uma sociedade como um todo mais ética, e eficiente, com diversos benefícios. Como por exemplo, evitar problemas de saúde, ter uma alimentação mais saudável, e menor chance de doença cardíaca, no entanto, devemos nos alimentar corretamente. De acordo com o estudo publicado na revista Iama internal Medicine, entre um grupo de 70.000 participante, os pesquisadores encontraram que indivíduos vegetarianos tinham um risco de morte 12% menor em comparação com os não vegetarianos. Os não vegetarianos tem a crueldade de matar os animalzinho para o comer, bem diferente dos veganos que sao bem saudáveis.

O autor 8, na primeira produção, conecta a tese ao argumento de comparação de maneira satisfatória, utilizando um conectivo. No entanto, a comparação não foi desenvolvida totalmente, o que contribuiu para que a ideia fosse interrompida. Relembrando o já exposto na análise dessa produção, na página 127, o autor agrega somente um argumento ao texto, o que prejudica a progressão do ponto de vista, que sequer é concluído ao final. Já na segunda produção, o autor utiliza dois argumentos: de exemplificação e de autoridade, facilitando a demonstração de que há continuidade em seu raciocínio.

O conteúdo dos argumentos aponta para a interpretação de que uma sociedade “eficiente” para o autor é uma sociedade saudável, havendo, portanto, mais assertividade nesse texto do que no primeiro, que se mostrou redundante. Percebe-se que o argumento de autoridade é assinalado pela expressão “De acordo” e reforça em termos práticos a ideia no argumento anterior de que quem não consome alimentos de origem animal é mais saudável. Por esse encadeamento, a segunda produção foi considerada excelente com relação ao critério 5. Se o autor tivesse desenvolvido o aspecto “ético”, mencionado ao final, muito provavelmente, obteria uma avaliação alta nos critérios VI e IX.

Depois do critério I, o critério no qual os alunos mais tiveram êxito foi o VI, é o que revela a comparação com os dados percentuais da Tabela 2. Nele, 47,83% dos textos estão concentrados no nível excelente e apenas 8,69% no segundo cenário do nível insuficiente. Em relação aos dados da Tabela 2, para o mesmo critério, a maior parte dos textos estava no cenário 2 do nível insuficiente e o restante avaliado como regular. Entende-se que essa drástica mudança foi impulsionada pelo desempenho excelente no critério I, pois conseguindo explicitar melhor o ponto de vista, os alunos passaram a elaborar argumentos mais condizentes com ele. A seguir, esses dois aspectos são destacados, considerando as produções dos autores 9 e 10.

@autor9

Primeira produção:

Ponto de vista: “... deve ter o direito de ser climatizada também pois isso pode até ajudar no desenvolvimento dos alunos, pois o ambiente irá ficar agradável.”

Argumento: “É bem ruim ver que quase todas as escolas estão sendo reestruturada e apenas a sua que não!”.

Segunda produção:

Ponto de vista: “Nenhuma roupa que seja curta, colada ou longa como mini saias e vestidos curtos e colados. Não define ninguém! Até porque é apenas pedaços de panos que usamos para não andarmos nus.”

Argumentos: “Os homens por sua vez tentam usar as vestimenta como justificativa de assédio fazendo com que “83% das mulheres evitam usar certos tipos de roupas para evitar assédio.” (1)

“É correto afirmar também que há um tipo de desigualdade nesse assunto, justamente pelo fato que qualquer homem pode andar sem camisa por aí, enquanto a mulher é injustamente julgada por usar um simples cropped.” (2)

Na primeira produção, o autor 9 tenta estabelecer uma comparação entre a própria escola e as demais, porém, ela não fica clara, pois não se evidencia quais outras escolas são essas e do que se trata a “reestruturação”. Não há, portanto, desenvolvimento suficiente no argumento para se fazer uma relação mais completa com a tese, que menciona impactos no desenvolvimento dos alunos; esse aspecto é ignorado pelo autor, que se atém, somente, ao estrutural. Dessa forma, a produção foi julgada regular neste critério, tendo em vista que o autor não conseguiu estabelecer uma correlação inteira entre argumento e ponto de vista.

Ao produzir o segundo texto, o autor 9 consegue associar à tese mais argumentos, que são melhor apresentados e desenvolvidos. Nota-se que, na tese, o autor menciona que ninguém pode ser definido pela roupa e desenvolve essa ideia ao associá-la com os casos de assédios sofridos por mulheres que, pode-se inferir, são normalmente definidas como “indecentes”. Ao estabelecer relação com a realidade masculina, o autor conecta tais definições ao julgamento recebido por parte da sociedade. Dessa forma, por todos os argumentos estarem associados ao ponto de vista, o texto foi considerado como excelente no critério.

Agora, consideremos os pontos de vista e os argumentos do autor 10:

@autor10

Primeira produção:

Ponto de vista: Não foi explícito no texto.

Argumento: Não houve argumentos formulados, sendo mais fácil perceber no texto afirmações relacionadas a um posicionamento favorável à implantação dos aparelhos de ar-condicionado.

@autor10

Segunda produção:

Ponto de vista: “Uma pessoa com obesidade tem uma vida muito complicada por conta do seu peso corporal.”

Argumento: “Além disso ainda não se cuidam e nem procuram fazer uma atividade física prova disso tente comparar uma pessoa gorda com uma pessoa magra e bota essas duas para praticar uma atividade física e ver quem se sai melhor, bem claro que vai ser a pessoa magra por conta que o peso do seu corpo não seja muito acima do peso.

O autor não conseguiu formular uma tese, nem argumentos em sua primeira produção; dessa forma, o texto foi avaliado como insuficiente. No segundo momento, apesar da dificuldade evidente em organizar o que pretende dizer, o autor conseguiu explicitar claramente um ponto de vista e elaborar um argumento de comparação, o único presente no texto. Mesmo com a quase ausência de pontuação e a falta de concordância, consegue-se entender que uma das complicações pelas quais a pessoa obesa passa é a prática de exercícios físicos, que é impactada pelo peso, tornando-a mais difícil de ser executada por pessoas nessa condição. Sendo assim, pode-se afirmar que o autor conseguiu relacionar o argumento com o ponto de vista assumido.

Conforme a Tabela 3, o critério VII também aponta para um cenário positivo, já que os textos preencheram os níveis de um modo mais uniforme, ficando a maior parte concentrada no nível regular. Contudo, o nível excelente, que antes não comportava nenhum texto, passou a ser responsável por pouco mais de 30% deles depois da gamificação. Assim, os argumentos mostraram um grau de relevância maior do que os formulados na primeira produção. Apenas 2 textos contiveram informações irrelevantes, com baixo ou nenhum potencial persuasivo. Como já foram analisados nos critérios anteriores 10 dos 11 textos comparados, neste critério, a análise continuará apenas retomando textos já demonstrados e explicitando outros quando necessário. Se forem considerados a íntegra da segunda produção do autor 8, na página 168, e os argumentos do autor 9 na mesma etapa, página 169, poderá ser constatado que os argumentos utilizados evidenciam um conteúdo mais consistente do que aqueles da primeira etapa, pois usam dados, mencionam tópicos sensíveis (como ocorre no texto do autor 8) e se referem a situações que realmente acontecem na sociedade (é o caso do argumento 2 do autor 9).

Tal mudança na construção dos argumentos pode ser associada ao fato da gamificação ter disponibilizado não só material, mas tempo de pesquisa aos alunos, que tiveram espaço para questionar sobre o conteúdo do qual dispunham, de debater entre si e ouvir outros pontos de vista, concordando ou discordando de opiniões. Aqui, é muito importante frisar que a autonomia mencionada no contexto da gamificação não implica em aprendizagem solitária, afinal, os próprios alunos ao responderem o questionário sociodemográfico reportaram que um dos atrativos do jogo era poder interagir com outras pessoas. Nesse sentido, relembra-se as RE's da proposta, nelas, a trajetória autônoma dos alunos era guiada pelos *feedbacks* da professora, situação semelhante acontecia nos *challenges* em que o *feedback* acontecia por meio dos jurados convidados, chegando a ser fornecido até mesmo de aluno para aluno. De qualquer

forma, a liberdade guiada, propiciada aos alunos, culminou na habilidade de selecionar informações, tendendo a considerar aquelas mais relevantes ao propósito estabelecido.

O critério VIII, conforme a Tabela 3, foi o único em que não houve textos avaliados como insuficientes, a distribuição se deu entre os níveis regular e excelente, sendo o percentual neste quase seis vezes maior do que o obtido na etapa 1. Considerando a análise realizada na página 131, percebe-se que alguns textos da primeira produção fizeram uso de termos com alto grau de informalidade e uma linguagem ora mais apelativa, ora mais imperativa, apresentando, por vezes, redundância. Fatores que diminuíram ou retiraram a adequação do texto ao gênero textual comentário.

Diferentemente do momento de produção na aula tradicional, em que foi informado a quem se dirigia o comentário, as regras do *challenge 4*, ocasião em que se produziu o texto na etapa gamificada, não mencionaram a quem se destinava a argumentação. No entanto, os alunos demonstraram ter compreendido que a persuasão precisa fazer sentido para quem a lê e, para isso, não pode correr o risco de cair no descrédito. Assim, constatou-se nos textos uma linguagem de tom mais formal, focada mais em apresentar dados do que em protestar, o que fica evidente quando se compara os textos do autor 3:

@autor3

Primeira produção:

“@cantanhedepref, uma falta de respeito com os alunos e funcionários que estão diariamente naquele local!! Podemos ver que muitas escolas no município estão havendo reformas e sendo climatizadas, e porque só a escola Hildo Oliveira não? Além de que uma escola climatizada vai trazer vários benefícios para os alunos, como já foi retratado por professores que trabalham lá.

Temos visto diariamente que escolas bem estruturadas vem se destacando muito! Alô, @zémartinhokabão, vamos resolver logo isso, só é mais passo para “reconstruindo a nossa cidade!”

Segunda produção:

“Comentários do tipo: “roupa curta é vulgar”, é bem comum na sociedade em que vivemos. Entretanto nenhuma saia curta, short curto, blusa curta, vai definir quem você é, muito menos seu caráter.

O modo em que nos vertimos não é culpa para sofrermos assédios ou abusos. De acordo com a pesquisa Retratos da Sociedade Brasileira – Segurança Pública, da CNI, diz que 27% das pessoas mudaram o modo de se vestir em 2016 para reduzir o risco de assalto ou assédios. Portanto isso é muito triste, pois toda mulher deve se sentir segura por onde passa. #roupa não é justificativa”

Tanto as introduções quanto as conclusões mostram que a forma de abordagem do autor 3 mudou. Na primeira produção, o autor inicia demonstrando indignação com a atitude do prefeito, acusando-o de ser desrespeitoso; no final, ainda utiliza de ironia para poder exigir agilidade na resolução do conflito. Já na segunda, apesar de ser incisivo na tese, ele a contextualiza brevemente e demonstra com dados que as pessoas alteram o modo de se vestir por causa de assaltos ou assédios, finalizando com uma afirmação totalmente subjetiva, porém mais condizente com o objetivo de persuadir. Além disso, o autor conseguiu no segundo texto ser mais claro e objetivo, mantendo recursos típicos do gênero quando vinculado em rede social, como é o caso da *hashtag* (#).

Por fim, as informações relativas ao critério IX apontam para um aumento no percentual de textos alocado no nível regular, sendo que tal aumento é positivo, uma vez que pode indicar a evolução de textos anteriormente considerados insuficientes. O nível excelente, que antes não contava com nenhum texto, apareceu com ocupação de 8,69%, o que demonstra que mais alunos conseguiram apresentar uma sequência argumentativa bem demarcada, utilizando tese, argumentos e uma conclusão. Esta última situação é evidenciada nas produções do autor 3, página 172, e na do autor 7, evidenciada abaixo.

@autor7

“Em minha opinião, roupa curta não é vulgar. Geralmente nós mulheres somos julgadas pela forma que se vertimos. Frequentemente nós mulheres quando usamos alguma roupa curta somos alvo de olhares insistentes e cantadas inconvenientes. Nós mulheres merecemos respeito. “Segundo pesquisa feita pelo Ipea e divulgados nesta quinta-feira mostram que a sociedade brasileira ainda é tolerante com agressões, em geral culpa as vítimas pela violência sofrida”. Roupa não é convite para assédio, devemos vestir a roupa que nos faz bem.

Ambos os autores tiveram a preocupação de arrematar o comentário, ainda que a conclusão não esteja tão bem elaborada. A diferença se torna mais palpável quando se compara o modo de finalização nas duas etapas, tanto na íntegra de primeira produção do autor 3, página 172, quanto na do autor 7, página 132, texto 2, os comentários aparentam ter ficado incompletos, pois no primeiro, o autor não desenvolve a afirmação de que escolas bem estruturadas se destacam, ficam as lacunas (em quê? Por quê?); no segundo, é inserido um relato após o argumento de comparação, que fica “esquecido” pelo autor. Ou seja, em nenhuma dessas situações ocorreu, propriamente, uma conclusão, ficando o raciocínio do autor em aberto.

Considerando tanto os textos excelentes quanto os regulares neste critério e no anterior, pode-se afirmar que os alunos mostraram ter captado melhor as peculiaridades do gênero textual, identificando, inclusive, que ele possui uma sequência argumentativa. Tal melhora pode estar associada com a variabilidade de instrução adotada no processo de gamificação, no *challenge 4*, por exemplo, ao apresentar o gênero, além da exposição oral, são associados a ela vídeo e comentários reais retirados do *Instagram*.

A comparação estabelecida até aqui evidenciou que a gamificação gerou bons resultados em relação à escrita de texto argumentativo, posto que os alunos conseguiram demonstrar melhora em todos os critérios evidenciados, seja em menor ou em maior grau. Desse modo, estando explícitos os resultados tanto da etapa tradicional quanto da gamificada, convém discuti-los, o que será feito no próximo tópico.

7 DISCUTINDO OS RESULTADOS

Os primeiros resultados da proposta comprovaram que há uma relação necessária e indissociável entre gamificação e motivação, o que é reforçado por autores como Kapp (2012) e Burke (2015) ao compreenderem a motivação como uma finalidade do processo de gamificação. Estudos mais recentes desenvolvidos por Silva (2020) e Mustafa e Simas (2021) evidenciam que alunos da educação básica se mostraram mais interessados, autoconfiantes e engajados na aprendizagem com a gamificação, concluindo que ela apresenta resultados positivos par motivar alunos.

Na mesma esteira, tanto as observações quanto as autoavaliações realizadas por esta pesquisa reforçam que a gamificação aplicada a um contexto de ensino é eficaz para conseguir captar a atenção dos alunos e mantê-los envolvidos durante atividades mais extensas e que requerem uma maior capacidade de foco. Por outro lado, constatou-se que a motivação é um aspecto bastante variável, pois depende da condição emocional da pessoa e das condições ambientais, podendo aumentar ou diminuir conforme os estímulos ofertados. Por exemplo, na RE4, relatada na página 146, os alunos estavam cansados, física e mentalmente, devido a isso, iniciaram a aula dispersos e vagarosos, ou seja, nesse momento havia pouca motivação porque ela dependia de fatores como descanso e energia. Apesar disso, conseguiu-se engajar os alunos, que se sentiram motivados pelas características da atividade que pretendiam realizar, ocasionando um alto índice de motivação ao final. Outra situação ilustrativa da variabilidade da motivação é a estagnação demonstrada por alunos na curva do interesse, descrita na página 151, que evidencia que estar motivado depende em muito das preferências individuais e no valor que é gerado com base nelas.

Apesar da variabilidade, os resultados comprovaram que a motivação é passível de ser modulada, como afirmou Keller (1987a). Nesse sentido, o autor explica que é possível criar situações que estimulem o desejo das pessoas, podendo os fatores que as compõem ser experimentados, ajustados ou reajustados até que o efeito estimado seja alcançado. Durante a proposta, a motivação foi modulada pelas estratégias do modelo ARCS (Keller, 1987a), que se mostraram eficazes para compensar sentimento de frustração, fracasso e cansaço. Dessa forma, infere-se que o uso da gamificação gera adesão e motivação, contudo não garante que elas permaneçam sempre altas ao longo de todo o processo, por isso, é indispensável que a motivação seja acompanhada e a gamificação ajustada de modo a manter estável o interesse dos alunos.

Mesmo com uma análise prévia e elaborando atividades gamificadas conforme o perfil da turma, a prática pode trazer à tona uma série de situações que não foram cogitadas, assim como aconteceu na proposta. Por esse motivo, a gamificação não pode ser entendida e praticada como uma sequência rígida, tendo em vista que sua eficácia está condicionada a ajustes de tempo, recompensas, regras, dentre outros elementos.

A descrição dos resultados da pesquisa explicitou as estratégias de motivação utilizadas e aquelas que foram inseridas conforme a necessidade, mesmo não estando previstas inicialmente, o que nos leva a concluir que modelos prontos de gamificação podem não comportar as especificidades do público-alvo, comprometendo o seu impacto na motivação, colaborando com a percepção da gamificação como uma metodologia para distração, abafando seu potencial no que se refere à aprendizagem.

Nesse sentido, Keller (1987b) ressalta que, embora seja possível entender e prever os fatores que influenciam a motivação em um nível abstrato, não é possível dar prescrições concretas e generalizáveis para o que motivará determinado público, pois há muita variabilidade nas atitudes, valores e expectativas dos aprendizes. De igual modo, entende-se que a proposta de atividades gamificadas é uma forma palpável de demonstrar como professores da educação básica podem utilizar a gamificação para ressignificar práticas reconhecidamente tradicionais e consideradas entediantes pelos alunos por causa da frequência e da maneira como são utilizadas em sala de aula. Dessa forma, configura-se como uma possibilidade metodológica que deve ser considerada e adaptada para se adequar ao propósito de aprendizagem e ao público a que será destinada, afinal, que sentido terá oferecer um jogo de xadrez para um grupo de meninos que, notadamente, prefere futebol?

Mas, o que há na gamificação para influenciar tanto a motivação dos alunos? Com base nas análises do tópico 6, podem ser destacados alguns agentes:

- A interatividade – Em todas as missões e desafios propostos, os alunos tiveram oportunidade de debater o assunto, posicionar-se e ouvir a opinião dos demais; tal partilha ocorria com interlocutores variados: professora, professores de outras disciplinas, colegas da própria sala e de outras turmas da escola. Além disso, a interação acontecia, também, com os materiais didáticos que formavam a estética, havendo, portanto, o manuseio de áreas como o perfil e o Explorar, do bloco Arquivo de anotações, do *leaderboard*, dentre outros elementos. Com isso, não se pretende dizer que, tradicionalmente, não existe interação em sala de aula, mas ressaltar que ela precisa ser estimulada de maneira que faça sentido e visando um propósito. A BNCC (2018) aponta que a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem,

a interação e o compartilhamento de significados. Nesse sentido, o manuseio dos materiais fornecidos pela proposta e a discussão pré e pós produção textual fazem parte do que a BNCC (2018) chama de interação ativa do leitor/autor com os textos escritos, orais ou multissemióticos.

- A diversão – Como já mencionado, a proposta atribuiu um novo contexto a atividades já conhecidas, formulado com elementos como estética, *storytelling*, metas e recompensas. Assim, para o aluno não se tratava de uma leitura, de uma análise textual, nem de uma produção de texto, mas de uma missão que geraria recompensas. De igual forma, havia a interpretação de que não estavam “assistindo aula”, mas fazendo parte de uma competição. Ou seja, a gamificação tem o poder de mascarar a característica de formalidade atribuída à aula com o passar do tempo, pois, ainda que não se trate de uma brincadeira, agrega prazer ao ato de aprender e essa diferença é captada pelos alunos. Como comprovação disso, cita-se os pedidos de estudantes da turma RM-901 (outro 9º ano da escola) para que ingressassem na proposta, pois, de alguma forma, percebiam diversão nas aulas, que julgavam ser mais atrativas do que aquelas geralmente ofertadas. Loiola (2020) esclarece que a gamificação tem um propósito maior do que simplesmente entreter o jogador, muito embora utilize a diversão do jogo e se aproprie de uma realidade paralela, dentro de um ambiente seguro, para treinar ou ensinar.

- A recompensa – Autores como Burke (2015) defendem a ideia de que a gamificação é eficaz porque gera motivação intrínseca, assim, envolve as pessoas em um nível emocional. Para o autor, recompensas intrínsecas são capazes de sustentar o envolvimento, enquanto as extrínsecas exercem um impacto menos duradouro, podendo, inclusive, desencorajar os jogadores (Burke, 2015, p. 33). No contexto da pesquisa, os resultados mostraram que o ajuste na estrutura de recompensas, aliado à estratégia de “recompensa inesperada” foram fundamentais para impedir que o nível de motivação caísse. Contudo, concorda-se com o autor quando menciona que a longo prazo somente recompensas externas podem não ser suficientes para manter as pessoas motivadas. Demonstrar o valor do conteúdo, realizar reforços positivos, reconhecer o esforço dos alunos e fornecer *feedbacks* construtivos foram recompensas intrínsecas incorporadas à proposta, o que, sem dúvidas, foram importantes para construir o sentimento de autorrealização evidenciado pelos alunos no tópico 6.2, página 152, fato que comprova que a gamificação engaja alunos emocionalmente, como exposto por Burke (2015). No entanto, há de se observar que as recompensas palpáveis serão, a princípio, mais relevantes pela perspectiva do aluno, o que não quer dizer que as intrínsecas devam inexistir no processo de gamificar. Pelo experienciado na proposta, pode-se afirmar que os dois tipos devem coexistir,

preponderando aquele que esteja mais adequado ao objetivo da gamificação, uma vez que precisa ser considerado o motivo de se motivar e a duração desse estado de motivação. No caso da proposta, pretendia-se gamificar para aprender um conteúdo específico e, para que essa aprendizagem fosse o mais efetiva possível, precisava-se manter os alunos em um bom nível de motivação durante uma quantidade X de aulas. Nesse cenário, o foco em recompensas externas foi suficiente.

Restou comprovado que a gamificação foi eficaz em motivar e engajar alunos, no entanto, como o ressaltado anteriormente, motiva-se objetivando alguma coisa, e, no caso desta pesquisa, pretendia-se melhorar a capacidade de argumentação escrita dos alunos. Nesse sentido, considerando os resultados expostos no tópico 6.2.1, página 157, pode-se afirmar que alunos submetidos à gamificação melhoram sua argumentação escrita em relação àqueles ensinados por métodos tradicionais.

Libâneo (2012), com base em Not (1981), explica que a pedagogia tradicional inclui concepções de educação onde prepondera a ação de um agente externo na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento e a transmissão do saber constituído na tradição. Tal configuração foi apropriada pelas aulas aplicadas na etapa inicial da pesquisa; dessa forma, o foco metodológico se concentrava na explicação oral dos argumentos e em atividades de fixação. Por outro lado, a gamificação, como uma metodologia ativa, se relaciona com os ideais da Escola Nova, centrando-se na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Posto isso, a comparação dos textos produzidos nos dois momentos revelou que após a gamificação os alunos conseguiram obter classificação excelente em 8 dos 9 critérios avaliativos, demonstrando uma avaliação mais uniforme em relação à primeira, na qual os textos se concentraram majoritariamente nos níveis insuficiente e regular. A evolução mais significativa se deu em relação à expressão do ponto de vista, onde Koch e Elias (2018) informam que este constitui uma perspectiva que orienta o início da argumentação, por isso, o melhor é que se defina logo nas primeiras linhas qual será assumido no desenvolvimento do texto.

Na etapa inicial, observou-se que havia um posicionamento por parte dos alunos, no entanto, não conseguiram explicitar, objetivamente, a perspectiva mencionada pelas autoras. Acredita-se que a mudança observada pós gamificação em muito foi impulsionada pelos espaços de simulação criados ao longo da proposta. Neles, os alunos tinham liberdade para definir as informações mais relevantes dentre as ofertadas a eles, podiam discutir entre si,

aceitar ou recusar os *feedbacks* que recebiam, dentre outras ações que ajudam a construir o senso crítico. Considerando esses fatores, Loiola (2020) afirma que a aprendizagem colaborativa promove o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da discussão, da explicação e da avaliação das ideias dos outros. Na mesma esteira, a BNCC (2018) destaca que, no novo cenário mundial, ser analítico-crítico e colaborativo requer mais do que o acúmulo de informações.

De fato, constatou-se que somente a explicação associada à exemplificação de conceitos não foi suficiente para desenvolver a habilidade de posicionar-se criticamente, o que é reforçado pela forma como os argumentos foram apresentados pelos alunos, que, no início, frequentemente assumiam um tom impositivo em detrimento da qualidade da argumentação. Koch e Elias (2018) ressaltam a seleção lexical como uma estratégia essencial para formar a força argumentativa do texto, tornando-o mais apto a produzir os efeitos desejados. Apesar desse fator não ter sido enfatizado nos momentos de exposição na proposta gamificada, os alunos demonstraram o ter captado e, mais uma vez, percebe-se a importância das atividades gamificadas terem agregado concretude ao conteúdo: textos vinculados aos seus contextos de uso e diversidade de gêneros textuais, por exemplo.

Foi pelas situações de contato com os textos que os alunos puderam perceber tanto a presença de uma abordagem específica quanto a estrutura da sequência argumentativa, esta última é explicada por Cavalcante (2018) como uma organização textual composta por tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Nesse sentido, foi interessante perceber nas produções que os alunos, pela análise textual, identificaram e usaram essa ordem, ainda que de forma deficiente. Isso, inclusive, é um bom argumento a ser usado contra as práticas de produção textual como fórmulas engessadas e roteirizadas. Uma busca por redações do ENEM na *internet*, por exemplo, vai evidenciar textos com uma escrita muito parecida, como se, de fato, proviessem de uma mesma fôrma. Dessa maneira, a gamificação se mostra como uma alternativa para que o processo de produção textual ocorra de uma forma mais significativa e menos robotizada, visto que possibilita ao aluno mais autonomia para descobertas e espaço para criatividade.

Com relação à construção dos argumentos, os resultados apontaram que os alunos conseguiram melhorar a capacidade de elaborar argumentos com estrutura completa, relacioná-los de forma mais coesa entre si e com o ponto de vista e utilizar informações mais relevantes para justificar a tese. É preciso ressaltar que muitos tópicos que influenciariam diretamente a qualidade dos comentários produzidos não foram abordados na proposta, como os articuladores

textuais e a progressão textual e temática; além disso, os alunos não tiveram oportunidade de reescrever o texto com base nos critérios avaliados, já que produziram e entregaram em apenas um horário. Assim, visualiza-se uma possibilidade de adaptação e/ou extensão da proposta, de modo que contemple tais conteúdos, o que poderá gerar resultados ainda melhores do que os evidenciados, uma vez que a capacidade argumentativa será aprimorada. Também é possível a inserção de outros gêneros textuais da esfera argumentativa de maior complexidade, como o artigo de opinião e a redação, que pela própria estrutura, fornecem mais espaço para que haja desenvolvimento dos argumentos.

As análises também evidenciam a potencialidade da gamificação para desenvolver competências socioemocionais. Cavalcanti (2023) explica que elas abarcam conhecimentos, práticas, habilidade e atitudes, abrangendo aspectos afetivo-emocionais, comportamentais e cognitivos. Dessa maneira, além do senso crítico, o relato das atividades gamificadas evidencia que os alunos precisaram desenvolver a capacidade de adaptação às regras e aos cenários que surgiam a cada etapa, ter curiosidade, persistência e aprender a modular os próprios sentimentos, refletindo na produção de comentários mais respeitosos e com argumentos mais consistentes, como evidenciam os critérios VII e VIII, descritos nas páginas 171 e 172.

Em seu texto, a BNCC (2018) também menciona competências de cunho socioemocional, como, por exemplo, autocuidado e autogestão (competência 8, p. 8), empatia e cooperação (competência 9, p. 8), o que aponta para uma forma de ensino que contemple outros aspectos além do conteúdo. Projeta-se que para a comunidade escolar em que foi desenvolvida esta pesquisa, tanto a gamificação quanto outras metodologias ativas podem ser úteis para amenizar os recorrentes casos de violência, ansiedade e depressão apresentados por alunos em escolas do município, uma vez que tais metodologias agregam o conhecimento curricular a habilidades socioemocionais que se mostram urgentes.

Para encerrar esta discussão, ressalta-se que, mesmo os alunos demonstrando melhora em todos os critérios avaliados, a maior parte, no geral, ainda ficou concentrada no nível regular. Percebe-se, também, que os alunos permaneceram com deficiências em relação ao quesito ortográfico-gramatical, que muito provavelmente levarão um tempo considerável para serem sanadas, pois emergem do contexto pandêmico, da ausência de acompanhamento familiar, de um método ruim de alfabetização, citando apenas alguns fatores. Moran (2018) aponta que a diversidade de técnicas pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada, assim, cada abordagem tem importância, mas não pode ser dimensionada como única.

Levando isso em consideração e a realidade mostrada pela pesquisa, conclui-se que nem a gamificação, nem outra metodologia ativa resolverá as demandas de aprendizagem da educação básica, não sendo, portanto, uma alternativa milagrosa. Porém, é necessária para romper com o platô em que é posto o ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere à produção textual.

8 CONCLUSÕES

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, que é descrever os impactos da gamificação na habilidade de argumentação escrita dos alunos, ficou comprovado que quando comparado ao ensino por métodos tradicionais, a gamificação se mostrou mais eficaz. Nesse sentido, foram constatadas melhoras na elaboração e explicitação do ponto de vista e na construção de argumentos de estrutura completa, ou seja, com premissas e conclusões (Koch; Elias, 2018), na relação entre os argumentos elaborados e o ponto de vista assumido, assim como na escolha lexical e de informações, de modo a aumentar a força persuasiva do texto. Isso evidencia que a gamificação promove, de fato, aprendizagem, e pode ser viabilizadora do currículo escolar.

As variadas adaptações e extensões pelas quais pode ser submetida a proposta gamificada aplicada nesta pesquisa comprovam que a produção textual é um eixo complexo e a habilidade de produzir textos escritos demanda esforço e tempo, pois requer leitura, análise crítica, escrita e reescrita. Assim, constitui um eixo com grande probabilidade de ser desfavorecido em sala de aula e substituído por outros assuntos, como os gramaticais. Considerando esse cenário, a gamificação, como uma possibilidade metodológica, se mostrou adequada para tornar o ensino de produção textual mais interessante, sendo mais leve tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que contribui para que a aprendizagem aconteça de modo menos estático e mais situado, ao passo que promove interatividade e oportunidades de construção e reflexão sobre o que se pretende escrever.

Confirmou-se que a gamificação aumenta significativamente a motivação dos alunos e isso resulta em foco e engajamento. No entanto, para que o nível de motivação se mantenha alto e estável é necessário que a metodologia seja constantemente ajustada; nesse sentido, a utilização de estratégias subsidiárias, tal como o modelo ARCS usado na proposta, se mostra eficaz para promover essa estabilidade.

Mostrou-se, também, que a gamificação é viável de ser aplicada na educação básica pública, no entanto, é uma metodologia que requer estratégia e uma condução realista, pois não é algo fácil de ser implementado, sendo necessário que se tenha muita clareza dos objetivos a alcançar, do perfil e das necessidades da turma. Além disso, há de se ter consciência que a gamificação não é a solução metodológica para as deficiências de aprendizagem dos alunos.

Destaca-se, por fim, que a pesquisa já produziu impactos na comunidade escolar na qual foi desenvolvida, à medida que conseguiu atrair outros alunos além dos sujeitos participantes e

estimular professores de outras áreas de ensino a considerar a gamificação como uma opção metodológica, inserindo-a de modo gradual em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagens engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ALVES, Marcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem. *In*: FADEL, Luciane Maria. *et al.* **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História de educação e pedagogia no Brasil**. 3 ed. Editora Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. **A retórica**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019.
- BARROS, Marcilene Gaspar; ALBUQUERQUE, Micheline Guelry Silva. As técnicas argumentativas e a construção de sentidos em redações do ENEM. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO, 2, 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Editora Fale, 2015, p. 545-559.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2005_102472.html. Acesso em jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane Maria. *et al.* **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Maria Dayane da Costa; MELO, Bárbara Olímpia de.; ALVES, Shirlei Marly. Gêneros digitais no contexto do livro didático: uma análise com base na BNCC. *In: OLIVEIRA, Ellen dos Santos (org.). Estudos em c@sa: linguagens, educação e ensino*. Curitiba: Bagai, 2021.

COLLANTES, Xavier Ruiz. Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. *In: SCOLARI, Carlos A. Homo Videoludens 2.0: de Pacman a lagamification*. v. 5, Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona: Barcelona, 2013. p. 21-50.

CORREA, Luiz Nilton. **Metodologia científica: para trabalhos acadêmicos e artigos científicos**. Florianópolis: Do autor, 2008.

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação?. *In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

DE-MARCOS, Luis; DOMÍNGUEZ, Adrián; SAENZ-DENAVARRETE, Joseba; PAGÉS, Carmen. An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. Elsevier. **Computers & Education**, v. 75, p. 82–91, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education/vol/75/suppl/C>. Acesso em 04 ago. 2022.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. The Pennsylvania State University, 2001.

FERREIRA, L; JÚNIOR, J. O. da S. G. Análise das técnicas argumentativas nos textos dissertativo-argumentativos dos alunos do curso de redação PROENEM (UNILAB). **Revista ELO**, v.10. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21284/elo.v10i.11702>. Acesso em: 04 ago. 2022.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios da análise retórica**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio; DAL COL, Angelo Alecsandro. Escrita e ensino de Língua Portuguesa: algumas reflexões sobre o processo de autoria. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v.3, n.1, p.104-112, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/170>. Acesso em 06 ago. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Retorno para Escola, Jornada e Pandemia**. Rio de Janeiro: FGV, 2022. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/RetornoParaEscola>. Acesso em jun. 2023.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in Entertainment**, v.1, n.1, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

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

KELLER, John M. Development and use of the ARCS model of instructional design. **Journal of Instructional Development**, v. 10, n. 3, p. 2-10, 1987. Disponível em: <https://ocw.tudelft.nl/wp-content/uploads/Development-and-Use-of-the-ARCS-Model-of-Instructional-Design.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

KELLER, John M. The systematic process of motivational design. **Performance & Instruction**, v. 26, p. 1-8, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260902>. Acesso em: 02 jun. 2022.

KIM, Sangkyun *et al.* **Gamification in learning and education: enjoy learning like gaming**. Springer International Publishing AG, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia tradicional: notas introdutórias**. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <https://shre.ink/ahUV>. Acesso em: jun. 2023.

LIMA, Elton Silva de; SOUZA, Thayana Oliveira Pereira de. A pesquisa-aplicação e suas contribuições para a área da educação. **Conex. Ci. e Tecnol.** v.16, p. 01-07. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2243/1613>. Acesso em mar. 2023.

LIMA, Sheyla Fabricia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no Enem: análise de uma redação nota mil. **Mediação**, v. 12, n. 2, p. 217-231, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/issue/view/400>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LOIOLA, Valderez. **A era exponencial exige**. São Paulo: Literare Books International, 2020.

McKINSEY & COMPANY. **Capacitação da força de trabalho em larga escala para prosperar durante – e após – a crise da COVID-19**. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/building-workforce-skills-at-scale-to-thrive-during-and-after-the-covid-19-crisis/pt-BR>. Acesso em: 12 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MUSTAFA, Amanda Ramos; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Práticas de gamificação na disciplina de língua portuguesa na educação básica**. Campina Grande: Editora Realize Eventos Científicos, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74071>. Acesso em abr. 2022.

OLIVEIRA, Antonio Flávio Ferreira de; NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade; SILVA, Maria do Socorro Pereira. O ensino da produção de texto em perspectiva dialógica: implicações para o ensino fundamental I. **Horizontes**, v. 39, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1065>. Acesso em: 13 out. 2021.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de; LIMA, Edmar Peixoto de. A perspectiva retórico-argumentativa na redação do Enem. **Letras**, v. 23, n. 41, p. 27-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/12933/8387>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ORLANDI, Tomas Roberto Cotta *et al.* Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios** (Peru), n. 70, p. 17-30, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/1562-4730-biblios-70-17.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 14, n. 2, p. 391-409, Santa Catarina: 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140210-3213>. Acesso em: abr. 2022.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Paulista, 2005.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital Immigrants. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html>. Acesso em: 12 out. 2021.

PRIETO, Sandra Lorenzo Gonçalves. **A escrita argumentativa em redações do ENEM: um estudo de sequências textuais em interface com os tipos de argumentos**. 2021. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

QUEIROZ, Maria Eliete. As atividades escolares e o texto escrito em sala de aula. **PERcursos Linguísticos**, v.7, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percurso/article/view/17350>. Acesso em: 13 out. 2021.

REZENDE, Wagner Silveira. **A retórica e o Supremo Tribunal Federal: o papel da argumentação na corte brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUNK, Dale H; MEECE, Judith R; PINTRICH, Paul R. **Motivation in education theory, research and applications**. 4 ed. Pearson Education Limited, 2014.

SILVA, Cláudio Henrique da; DUBIELA, Rafael Pereira. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. *In*: FADEL, Luciane Maria. *et al.* **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

SILVA, João Batista da. Gamificação na sala de aula: avaliação da motivação utilizando o questionário ARCS. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 374-390, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p374-390.id632>. Acesso em abr. 2022.

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

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press and Wharton School, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**. Cidade: O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICE A – Questionário (perfil de alunos)




QUESTIONÁRIO

Respondendo a este questionário você estará contribuindo com a pesquisa: **"GAMEARGUMENTAÇÃO": a gamificação como estratégia metodológica no desenvolvimento de textos argumentativos**, que tem como objetivo descrever os impactos da gamificação, como metodologia de ensino, na habilidade de argumentação escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Suas respostas e seu dados serão mantidos em **SIGILO** e servirão para ajudar a pesquisadora a entender melhor o perfil do(a)s aluno(a)s que participarão da pesquisa, por isso é importante que coloque **apenas informações verdadeiras**.

Desde já agradecemos sua valiosa colaboração!

Seu nome completo:

Sua idade:

1. Qual o tipo de escola você já frequentou?

- a. Somente escola pública.
- b. Parte em escola pública e parte em escola privada como pagante.
- c. Parte em escola pública e parte em escola privada como bolsista.
- d. Este é o meu primeiro ano em escola pública.

2. Onde fica localizada sua casa?

- a. Zona rural.
- b. Zona urbana.

3. Você é uma pessoa com deficiência?

- a. Sim. Diga qual: _____
- b. Não.

4. Com quem você mora?

- a. Com meus pais.
- b. Só com minha mãe ou só com o meu pai.
- c. Com outro (s) responsável (is) que não é (são) nem minha mãe nem meu pai.

5. Sobre o responsável que mora com você, marque a melhor opção. Caso você viva com mais de um responsável, responda também às perguntas após o nível de ensino.

- a. Ensino fundamental incompleto. Qual deles? _____
- b. Ensino fundamental completo. Qual deles? _____
- c. Ensino médio incompleto. Qual deles? _____
- d. Ensino médio completo. Qual deles? _____
- e. Já fez ou faz faculdade ou universidade. Qual deles? _____

6. Sobre o cumprimento das tarefas escolares em casa, marque a opção que melhor descreve sua realidade:

- a. realizo minhas atividades sozinho (a), pois meus responsáveis e/ou outras pessoas que vivem comigo não possuem conhecimento suficiente pra me ajudar.
- b. realizo minhas atividades sozinho (a), mesmo meus responsáveis e/outras pessoas que vivem comigo possuindo conhecimento suficiente e me oferecendo ajuda.
- c. realizo minhas atividades com a ajuda dos meus responsáveis e/ou de outras pessoas que vivem comigo.

7. Sua família recebe algum benefício social do governo, como o Bolsa Família ou outro semelhante?

- a. Sim.
- b. Não.

8. Em sua casa, você tem acesso à internet?

- a. Sim.
- b. Não.

9. Você só precisa responder a esta pergunta se tiver respondido "Sim" na questão 8. Marque a alternativa que melhor descreve a rede de internet à qual você tem acesso.

- a. Rede de dados 3g ou 4g com plano mensal que permite passar muito tempo fazendo pesquisas, baixando ou assistindo a vídeos.
- b. Rede de dados 3g ou 4g com pacote limitado que permite passar pouco tempo fazendo pesquisas, baixando ou assistindo a vídeos.
- c. Wi-Fi.

10. Marque o (s) dispositivo (s) digital (is) que você possui em sua casa e/ou a que tem acesso. Se for o caso, você pode marcar mais de uma opção.

- Smartphone.
- Celular sem acesso à internet.
- Computador de mesa.
- Notebook.
- Tablet.
- Não possuo nem tenho acesso a nenhum.
- Outro. Diga qual: _____

Agora queremos saber sobre suas preferências de aula.



11. Qual dos estilos de aula abaixo você mais gosta?

- a. Quando a professora explica oralmente o conteúdo e depois passa atividade escrita no quadro, caderno ou em cópia.
- b. Quando a professora pede que pesquise, faça atividades em grupos e discuta sobre o conteúdo com outros colegas.

12. Qual das formas abaixo consegue fazer com que você aprenda melhor o conteúdo da aula?

- a. Ouvindo a professora explicar o assunto e fazendo atividades escritas ou orais.
- b. Praticando o conteúdo por meio de dinâmicas, como debate, trabalho em grupo ou jogo, por exemplo.

13. O que você considera uma boa aula?

- a. Aquela em que a professora passa muito tempo explicando, pois mostra que ela sabe o conteúdo.
- b. Aquela em que a professora pede que os alunos participem em atividades como seminário, análise de música, debate, entrevista, etc.

Nesta parte do questionário, você vai nos contar um pouco da sua experiência com jogos.



14. Sobre o contato com jogos, marque a alternativa que mais se relaciona você:

- a. Nunca joguei nenhum tipo de jogo, nem analógico (jogos de tabuleiro, cruzadinha, por exemplo), nem digital (Free Fire, GTA, Mario, FIFA, por exemplo.).
- b. Jogo somente jogos analógicos.
- c. Jogo somente jogos digitais.
- d. Jogo tanto jogos analógicos quanto digitais.

15. Com qual frequência você costuma jogar?

- a. Nunca.
- b. Raramente, pois não gosto muito.
- c. Raramente, mas gosto e desejo poder jogar mais.
- d. Frequentemente.
- e. Passo a maior parte do meu tempo livre jogando.

16. Marque a alternativa que melhor descreve suas intenções ao jogar. Caso você nunca tenha tido contato com jogos, escolha a opção que mais o/a motivaria a jogar.

- a. Jogo para passar o tempo e/ou para interagir com outras pessoas.
- b. Jogo para aprender alguma coisa.
- c. Jogo para ganhar competições ou recompensas reais, como dinheiro e/ou outros prêmios.

17. Levando em consideração sua experiência escolar neste ano e nos anteriores do ensino fundamental II (6º ao 9º), com qual frequência os professores usaram jogos na aula?

- a. Nunca.
- b. Raras vezes no ano.
- c. Muitas vezes no ano.

18. Quando algum jogo é proposto em aula, você:

- a. nunca participa. Explique o porquê: _____


- b. algumas vezes participa. Explique o porquê: _____

- c. participa sempre. Explique o porquê: _____

19. Quais destas características tornam o jogo interessante para você? Pode, se for o caso, marcar mais de uma opção.

- Ter ação.
- Ter aventura.
- Ter uma história com roteiro e personagens.
- Ter suspense.
- Ter desafios.
- Estimular os jogadores a traçar estratégias.
- Ter temática fantástica ou sobrenatural.
- Ter dança ou música.
- Ter boas recompensas.
- Poder jogar sozinho.
- Poder jogar em dupla ou grupos.
- Aprender alguma coisa jogando.



Obrigada pelo seu tempo e paciência. 
Com certeza suas respostas vão nos ajudar muito!

APÊNDICE B – Plano de aula (momento tradicional)




PLANO DE AULA

Área: Língua Portuguesa
Ano/série: 9º ano
Turma: RM 900
Professor (a): Maria Dayane da Costa Coelho
Práticas de linguagem: Oralidade, Análise linguística/semiótica, Produção de textos.
Data: 16.05 a 17.05.2023
Período: 1º

HABILIDADES	<p>(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto [...].</p> <p>(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos [...] os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> <p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.) [...].</p> <p>(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – autoridade, comprovação, exemplificação, princípio, etc.¹</p>
OBJETOS DO CONHECIMENTO	<p>Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa.</p> <p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.</p>

¹ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não constam habilidades que destaquem, especificamente, o gênero comentário argumentativo no que se refere à prática de linguagem “Produção de textos”. Portanto, apesar dessa habilidade contemplar todos os outros aspectos que serão desenvolvidos pela atividade de produção textual proposta no plano, ela explícita em seu texto, outro gênero textual, que deve ser substituído, para fins de adequação à realidade de sala de aula, por “comentário argumentativo”.

METODOLOGIA	Apreciação e réplica.
	<p>1. A professora inicia a primeira aula expondo, por meio de <i>datashow</i>, duas imagens (a exemplo das expostas no Apêndice A) que ilustram situações em que o uso de argumentos é importante para que o personagem alcance seu objetivo. A partir disso, a professora questiona os alunos sobre os argumentos que utilizariam caso estivessem no lugar do personagem. Ao tempo em que eles se manifestam, a professora anota os argumentos no quadro. Após lê-los, a professora pede que os alunos reflitam mais uma vez sobre as situações: qual o objetivo pretendido? Quais as características do personagem que visa convencer e as daqueles que precisam ser convencidos? Com base nas respostas orais dessa reflexão, a professora solicita aos alunos que analisem os argumentos escritos no quadro: quais deles teriam mais chances de ser aceitos por quem precisa ser convencido? Quais os motivos prováveis para isso? E aqueles que teriam menos chance? Por qual motivo poderiam ser recusados ou refutados? A professora deve aproveitar a discussão para separar os argumentos por legenda: F para forte e FC para fraco. Dessa maneira, conclui com os alunos que a argumentação está presente no dia a dia e há a necessidade de desenvolvermos bons argumentos conforme o contexto e os objetivos que pretendemos alcançar.</p>
	<p>2. Após esse momento introdutório, a professora informa que, ao argumentar, utilizamos diversos tipos de argumento, dentre eles, três serão estudados na aula: o de autoridade, o de comparação e o de exemplificação. Caso haja, dentre os argumentos anotados no quadro, algum que se encaixe nas categorias mencionadas, a professora destaca-o e usa-o como exemplo. Nesse sentido, utilizando o <i>datashow</i>, a professora expõe as características de cada tipo e situações ilustrativas associadas a cada um, que podem ser observadas e baixadas por meio do seguinte <i>link</i>: encurtador.com.br/gjlo8. Feita a explicação, a professora sana eventuais dúvidas e distribui a cada aluno uma atividade escrita, conforme o Apêndice B, com o intuito de averiguar se a turma é capaz de identificar as características de cada argumento. Ao término desta primeira aula, a professora fomenta o compartilhamento das respostas dos alunos, solicitando que exponham suas respostas. Nesse momento, podem-se discutir, por exemplo, quais aspectos dos argumentos analisados contribuiu para que ele fosse relacionado a um determinado tipo e não a outro.</p>
<p>3. Na segunda aula, a professora inicia projetando, por meio de uma <i>datashow</i>, uma imagem de um <i>post</i> do <i>Instagram</i> (Apêndice C), com destaque para a seção de comentários. A partir disso, ela questiona se os alunos já passaram pela experiência de comentar no <i>Instagram</i> ou em outra rede social e se eles já utilizaram esse recurso para emitir uma opinião. Explorando os exemplos de comentários projetados, a professora explica que, às vezes, um comentário pode ter o objetivo de persuadir alguém, sendo, portanto, argumentativo. Dessa maneira, a professora solicita que os alunos leiam os comentários do <i>post</i> e</p>	



	<p>apontem, oralmente, as características que apresentam: tamanho, recursos utilizados etc. A seguir, a professora questiona os alunos se, em algum dos comentários, há a emissão de um ponto de vista e se eles conseguem destacar algum argumento.</p> <p>4. Após a discussão sobre o comentário argumentativo em <i>post</i> do <i>Instagram</i>, a professora mostra um <i>post</i>, atribuído ao <i>Instagram</i> da prefeitura de Cantanhede, com a seguinte notícia “Prefeito de Cantanhede cancela instalações de aparelhos de ar-condicionado na escola municipal Hildo Oliveira Rocha” (Apêndice D). Desse modo, a professora informa que os alunos terão de produzir um comentário argumentativo para convencer o gestor da cidade a efetuar as instalações. No texto, deverão ser utilizados os 3 tipos de argumentos estudados na aula anterior, sendo que, para viabilizar a produção, a professora fomenta algumas reflexões: na primeira, ela pergunta aos alunos quem, dentro do contexto escolar, teria autoridade para falar sobre o assunto do <i>post</i>. Projeta-se que os alunos citem professores, gestores e supervisores, por exemplo. Dessa forma, a professora pode entregar aos alunos uma entrevista, preparada previamente², com alguma dessas autoridades escolares, para que os alunos possam destacar os argumentos que acharem mais adequados; na segunda, a professora solicita que os alunos listem algumas características da sala de aula e como eles se sentem em relação ao calor e ao barulho que, rotineiramente, fazem parte da sala em que utilizam, pois tais observações podem servir como argumento de exemplificação; na terceira, a professora pergunta se os alunos conhecem alguma escola da região ou de outras que seja climatizada, usando como exemplo, o município de Igarapé Grande, que fica ao centro do estado, onde a prefeitura reformou e climatizou as escolas da rede, em 2019, o que contribuiu para a melhoria da aprendizagem, que pôde ser notada pelo 1º lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), anos finais, em 2022. Tal informação e as repostas dos alunos podem servir para elaborar argumentos de comparação. Após esse momento, a professora repassa as instruções para a produção textual e distribui uma folha apropriada (Apêndice E), em que os alunos deverão escrever a versão final do texto. No fim da aula, a professora recebe as produções. As sugestões de instruções e critérios para a correção das produções podem ser conferidos no Apêndice F.</p>
RECURSOS	<p><i>Datashow;</i> <i>Notebook;</i> Folhas A4 para impressões; Quadro; Pincel; Apagador.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Atividade escrita. Produção de um comentário argumentativo.</p>

² Em um momento anterior da aula, a professora, prevendo que a gestão, supervisão e professores podem ser citados como resposta, pode elaborar um roteiro de perguntas sobre a atual condição estrutural das salas da escola e os benefícios de um ambiente climatizado para os alunos e, assim, convidar um dos agentes mencionados a participar de uma entrevista.

APÊNDICE C – Questionário para autoavaliação e avaliação da proposta

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Senti-me suficientemente interessado e engajado durante as atividades.
2. Notei que, durante as atividades, fui mais ativo e participativo do que de costume.
3. Consegui realizar um bom trabalho em equipe.
4. Senti que me dediquei e me esforcei suficientemente durante as atividades.
5. Percebi que as atividades me ajudaram a compreender o conteúdo com mais facilidade.
6. Sinto que realmente aprendi o que é argumentar e os tipos de argumentos estudados.
7. Notei que a minha capacidade de desenvolver argumentos melhorou.
8. Percebi que melhorei a minha escrita de argumentos em relação às primeiras aulas, nas quais também produzi um comentário argumentativo.

APÊNDICE D – Rubricas avaliativas

QUADRO DE AVALIAÇÃO			
CRITÉRIOS	EXCELENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
I. Ponto de vista.	Assume um ponto de vista e deixa-o evidente de maneira objetiva no texto.	Assume um ponto de vista, no entanto, demora a explicitá-lo com clareza.	Consegue expor um posicionamento contrário ou favorável ao assunto ou tese, mas não demonstra objetividade e clareza necessários para que se reconheça o próprio ponto de vista assumido.
II. Presença dos argumentos	Utiliza os três argumentos solicitados ao longo do texto.	Utiliza dois dos três argumentos solicitados ao longo do texto.	Utiliza nenhum ou apenas um dos três argumentos solicitados ao longo do texto.
III. Elaboração de argumento.	Conseguiu elaborar os três tipos de argumentos solicitados, demonstrando em todos uma conclusão e afirmações que servem para justificá-la e/ou defendê-la.	Conseguiu elaborar um ou dois dos três tipos de argumentos solicitados, demonstrando em todos uma conclusão e afirmações que servem para justificá-la e/ou defendê-la. OU Conseguiu elaborar um, dois ou, até mesmo, três tipos de argumentos solicitados, no entanto, com uma construção parcial em todos ou em algum (ns) dele (s), ora apresentando somente conclusão, ora somente afirmações que cumprem ou não a função de justificá-la e/ou defendê-la.	Não conseguiu elaborar nenhum dos argumentos solicitados, utilizando somente afirmações que apenas ilustram/relatam situações ou emitem algum juízo de valor.
QUADRO DE AVALIAÇÃO			
CRITÉRIOS	EXCELENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual fazem parte.	O (s) argumento (s) utilizado (s) respeita (m) totalmente as características de suas tipologias, configurando-se, de fato, como pertencente (s) a elas.	O (s) argumento (s) utilizado (s) desvirtuam-se, em algum momento, de alguma (s) da (s) característica (s) de sua (s) tipologia (s), contribuindo para que não seja (m) totalmente pertencente (s) a ela (s) ou para que não tenha (m) um desenvolvimento completo.	O (s) argumento (s) utilizado (s) desvirtua (m) – se completamente das características de sua (s) tipologia (s), fazendo com que não seja (m) pertencente (s) a ela (s). OU Por não ter conseguido elaborar nenhum dos três argumentos solicitados, não foi possível estabelecer relação com suas tipologias.
V. Relação entre os argumentos.	Os argumentos estão em uma mesma linha de raciocínio. São fáceis de ser compreendidos, não se contradizem e demonstram, explicitamente, uma progressão de ideia.	O (s) argumento (s) é/são fácil (eis) de ser compreendido (s). Não se contradiz (em), mas não consegue (m), totalmente, demonstrar uma progressão de ideia.	Os argumentos abordam ideias diferentes, podendo apresentar contradições, o que compromete o entendimento, sendo muito difícil estabelecer entre eles uma progressão de ideia. OU Não há, propriamente, relação entre argumento, mas sim, a exposição de afirmações/fatos, que ilustram uma situação ou emitem um juízo de valor.

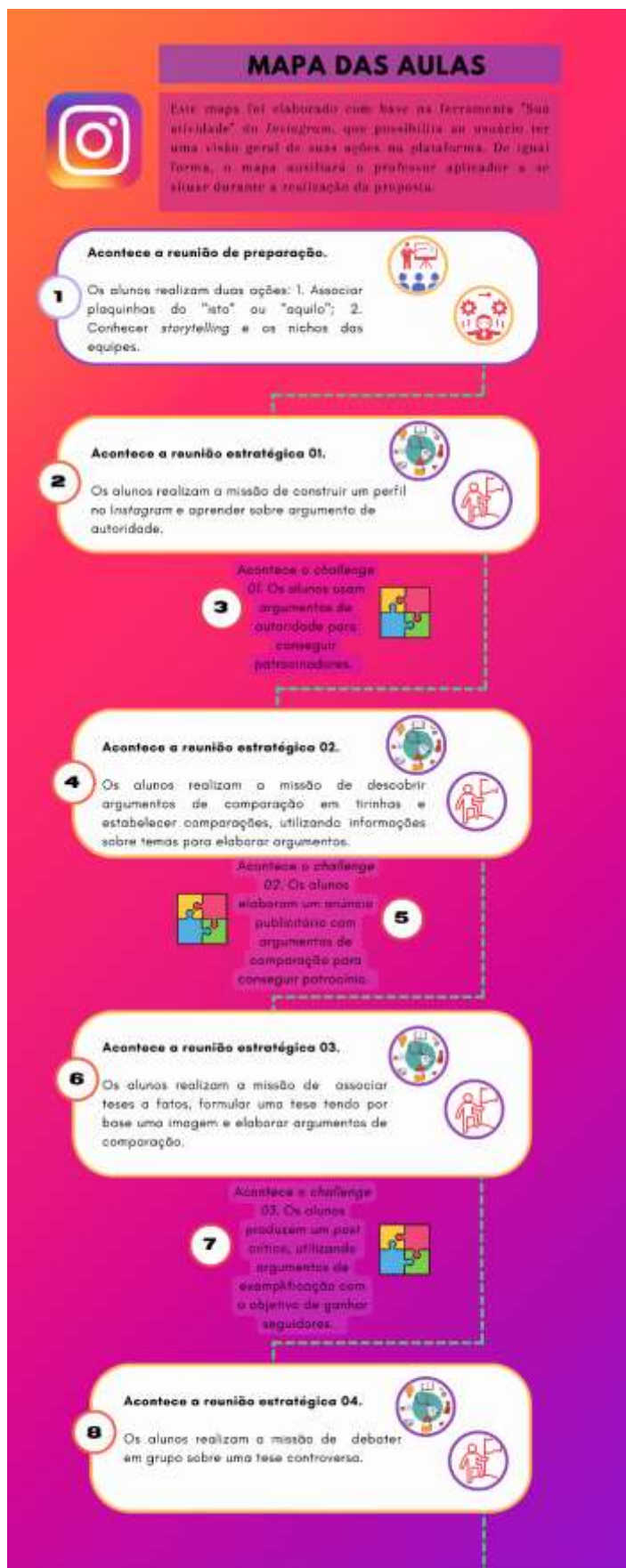
QUADRO DE AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	EXCELENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
VI. Relação entre argumento e ponto de vista.	Todos os argumentos ou o argumento utilizado se relaciona (m) totalmente com o ponto de vista assumido.	Os argumentos/afirmações ou a maioria deles fazem, visivelmente, referência ao ponto de vista assumido, mas, em algum momento, pode haver fuga a ele ou não haver uma correlação completa.	Todos os argumentos/afirmações ou a maior parte deles foge ao ponto de vista assumido ou não faz uma correlação clara com ele, podendo ocorrer a defesa de outros posicionamentos. OU Não consegue relacionar o (s) argumento (s) utilizado (s) ao ponto de vista assumido porque este não está explícito no texto. Aqueles, por sua vez, são mais fáceis de serem relacionados a um posicionamento (contrário ou favorável).
VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido.	Os argumentos são totalmente adequados, contendo informações relevantes e com grande potencial de reconhecimento pelo público a quem são dirigidos.	O (s) argumento (s) é/são parcialmente adequado (s), pode (m) conter algumas informações que não são tão relevantes, diminuindo sua força persuasiva e a possibilidade de reconhecimento pelo público visado.	O (s) argumento (s) ou afirmações não é/são adequado (s), contendo informações irrelevantes, com baixo ou nenhum potencial persuasivo para promover o reconhecimento e/ou acolhimento pelo público visado.

QUADRO DE AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	EXCELENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual.	O texto argumentativo é totalmente adequado, tendo linguagem relativamente livre, mas apropriada ao objetivo de persuadir. É breve, objetivo e claro, podendo conter ou não recursos acessórios, típico de seu suporte, como emojis e menção a usuários.	O texto argumentativo é parcialmente adequado, podendo ter uma linguagem livre, mas não totalmente adequada ao objetivo de persuadir. Podendo, ainda, não ter, plenamente, brevidade, objetividade e clareza, típicas do gênero textual.	O texto argumentativo apresenta linguagem totalmente incompatível com o objetivo de persuadir. Não possui objetividade e clareza.
IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa.	O texto argumentativo apresenta uma sequência bem demarcada, na qual é possível identificar, claramente, uma posição/tese, uma justificativa (argumentos) e uma conclusão.	O texto argumentativo apresenta uma sequência que não é, totalmente, demarcada, podendo a posição/tese não estar explícita, apresentar poucas ou nenhuma justificativa ou, ainda, justificativas incompletas. Pode, também, deixar de apresentar uma conclusão ou não apresentá-la de maneira completa.	O texto argumentativo não consegue expressar objetividade e/ou clareza. Pode emitir a sensação de incompletude, seja por não se ajustar à brevidade típica do gênero textual ou, por, na falta dela, não possuir desenvolvimento suficiente para arrematar a argumentação.

APÊNDICE E – Mapa das aulas





Acontece o challenge

04. Os alunos produzem um comentário argumentativo, utilizando argumentos de comparação, autoridade e exemplificação.

9

Avaliando o desempenho e a proposta.

10

Acontece o momento de reflexão. Os alunos avaliam e debatem sobre a execução da proposta.



Usando as supermoedas.

11

Os alunos utilizam as supermoedas acumuladas para comprar itens na lojinha da turma.



12

Os membros da equipe vencedora, que conseguiram se tornar *digital influencers*, participam da festa.



APÊNDICE F – Texto sobre as autoridades mencionadas na reunião estratégica 1**ÁTILA IAMARINO**

É biólogo, doutor em Microbiologia, palestrante e comunicador científico. Átila possui um canal do Youtube, chamado "Nerdologia", com mais de 3 milhões de inscritos, por meio do qual divulga conteúdo relacionado à ciência. Durante a pandemia de Covid-19, o biólogo foi um dos principais responsáveis por disseminar informações corretas a respeito da doença e combater a difusão de Fake News.

Fontes:

<https://www.linkedin.com/in/atilaiamarino>

<https://serrapilheira.org/projetos/atila-iamarino/>

THIAGO NIGRO

É autor do livro "Do mil ao milhão" e criador do canal do Youtube "Primo Rico", denominação pela qual ficou popularmente conhecido. Por meio de seus vídeos, Nigro divulga conteúdo relacionado à educação financeira, ensinando as especificidades do mundo dos investimentos e dando dicas de como gerir as finanças.

Hoje, sua empresa, a "Grupo Primo", detém mais de 20 marcas, alcançando mais de 20 milhões de pessoas com seus conteúdos, o que contribui para a manutenção de sua fortuna, que gira em torno de 22 milhões de reais.

Fontes:

<https://www.infomoney.com.br/perfil/thiago-nigro/>

<https://finclass.com/blog/thiago-nigro/>

APÊNDICE H – Atividade escrita

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



Atividade - Tipos de argumento

1. Abaixo você vai encontrar 3 reportagens. Analise os títulos e o argumento destacado, a seguir, diga qual dos tipos de argumento estudados em aula (autoridade, comparação e exemplificação) o redator utilizou em seu texto.

Reportagem 1

TikTok: profissionais de diferentes áreas investem na rede social do momento

alça como a plataforma tem sido utilizada para promover serviços e negócios de forma descontraída

"Sobretudo nas redes sociais, a que inclui o TikTok, o sucesso pelo qual somos cobrados é sempre comparativo. Ou seja, parece depender ou estar atrelado ao fracasso do outro. Você olha o perfil alheio para ver quem tem mais seguidores, a quantidade de curtidas... e assim estamos reféns da conexão permanente e da visibilidade ou protagonismo do 'eu' na vida digital. Isso gera um mal-estar social e exacerba a espetacularização do cotidiano". Alessandra Oliveira, professora dos cursos de Comunicação Social da Unifor.

Fonte: <https://g1.globo.com/ce/ceara/especial-publicitario/unifor/ensinando-e-aprendendo/noticia/2021/08/12/tiktok-profissionais-de-diferentes-areas-investem-na-rede-social-do-momento.ghml>

Para Alessandra, não se trata de condenar a presença dos profissionais ou de determinadas profissões nas redes sociais, mas, sobretudo entre os mais jovens, nunca é demais alertar para o uso consciente e responsável de cada plataforma. "Não podemos abrir mão de conteúdos relevantes em nome de uma corrida maluca por audiência", enfatiza. Para ela, inclusive, as profissões ainda aparecem no TikTok muito ligadas ao símbolo da juventude. "Se antes os sábios eram os mais velhos, hoje aparecem nas redes como obsoletos, são os desconectados. E assim há toda uma desvalorização desses grupos no mercado de trabalho. Esse

O argumento utilizado pelo redator foi o de _____

Reportagem 2

Millennials e geração Z: por que elas são a 'geração deprimida'

Reportagem Especial: Perdas
The Conversation?

10 março 2022



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-60788360>

Pandemia, coronafobia e solidão

Não podemos menosprezar a influência que a pandemia de covid-19 teve sobre a população em geral — incluindo quadros desagradáveis, como de coronafobia (ansiedade excessiva em relação a contrair o coronavírus), ansiedade, fadiga pandêmica (reação de esgotamento diante de uma adversidade constante e não resolvida) etc.

Diante de tal cenário, a pergunta é: essas situações teriam afetado particularmente estas duas gerações?

O argumento utilizado pelo redator foi o de _____.

Reportagem 3

BBB e videogames têm mais em comum do que você imagina

Publicado em 02.04.2020 às 08:55

Atualizado em 02.04.2020 às 08:55



Os videogames e o BBB, são mídias diferentes que vêm servindo um propósito semelhante. Com elas, sentimos ter um controle maior sobre a vida e as coisas que nos cercam. Os videogames têm personagens controlados por joysticks (controles), que nos dão a sensação de liberdade e controle, pois podem ir e vir para onde quiserem, ao contrário das pessoas.

Já o BBB representa um mundo real, mas que se assemelha ao virtual por conta do distanciamento, daí o nome "reality show". O BBB é o videogame real que temos, similar ao famoso jogo The Sims, que nos ajuda tanto com distrações quanto com uma sensação de controle.

O espectador do BBB se diverte assistindo os concorrentes, onde pode opinar sobre suas vidas e pode assistir a superação de provas, ao mesmo tempo em que se identifica com o "personagem" e cria o crescente engajamento. Afinal, qual é a diferença entre o participante do BBB e o brasileiro dentro de casa? Não é ao acaso, que o próprio reality show já tenha virado game. Fazer exercícios, comer ou interagir

Fonte: <https://jmonline.com.br/geral/bbb-e-videogames-tem-mais-em-comum-do-que-voce-imagina-1.59344>

O argumento utilizado pelo redator foi o de _____.

2. Imagine a seguinte situação: sua professora pediu que escrevesse um artigo de opinião sobre "A relação dos adolescentes com a saúde mental". A partir daí, você começa a pesquisar artigos na internet e encontra os seguintes argumentos:

Também segundo Gabriela Mora, consultora da área de Desenvolvimento de Adolescentes da Unicef Brasil direcionada ao público adolescente, é perceptível que as questões relacionadas com a saúde mental têm se manifestado de maneira muito intensa. "O tema já era uma preocupação antes, mas pós-pandemia a gente também fez consultas rápidas com esse público por meio de enquetes em uma plataforma You Report. A partir dessas provocações, percebemos o quanto temas como a melancolia, a solidão e a angústia passaram a fazer parte do repertório de adolescentes na pandemia. Há muita incerteza com o futuro, além da perda de familiares, dos lutos todos vividos por esses adolescentes", destaca. (ARGUMENTO 1)

Hoje em dia, temos uma geração de adolescentes frágeis. Eles não são mais confrontados com as situações difíceis, nesse sentido, os pais acabam por protegê-lo para evitar que se frustrem, o que contribui para uma saúde mental cada dia mais frágil, destaca o professor de Filosofia Almir. (ARGUMENTO 2)



Agora que você já leu os argumentos acima, reflita: qual dos argumentos de autoridade você consideraria incluir no seu artigo? Por quê? Aproveite a folha com pauta para anotar suas reflexões.

