

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

DIÔNATHAN NUNES DE OLIVEIRA

**“NINGUÉM É UMA ILHA ”: A PROPOSIÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE  
REDAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA**

PORTO ALEGRE

2022

DIÔNATHAN NUNES DE OLIVEIRA

**“NINGUÉM É UMA ILHA ”: A PROPOSIÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE  
REDAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Schulz

PORTO ALEGRE

2022

Diônathan Nunes de Oliveira

**“NINGUÉM É UMA ILHA”: A PROPOSIÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE  
REDAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Porto Alegre, 11 de outubro de 2022.

Resultado: Aprovado com conceito \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela da Silva Bulla

Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras, UFRGS

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Natalia Labella-Sánchez

Docente do Departamento de Línguas Modernas, Instituto de Letras, UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Schulz (Orientadora)

Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras, UFRGS

Às pessoas que estiveram comigo nessa jornada. Obrigado por não desistirem de mim!

À todas as pessoas que acordam com vontade de mudar o mundo de alguma forma (você não estão sozinhas nessa caminhada!)

Àqueles(as) que nunca deixaram de acreditar na educação (vamos resistir sempre!)

## AGRADECIMENTOS

Adaptando o que a autora de *Starters* e *Enders*, Lissa Price, disse em seus agradecimentos: se isso fosse uma cerimônia de premiação e estivéssemos em um palco, eu ficaria tanto tempo agradecendo que precisaria ser retirado com uma daquelas bengalas que puxa os(as) personagens pelo pescoço em desenhos animados.

Em primeiro lugar, eu agradeço à Ana Rita Castro Nunes, minha mãe, e ao Renato Manfro de Oliveira, meu pai, por me darem à vida e todo o suporte necessário ao longo desses 25 anos. Nunca me esqueço daquele final de tarde de domingo, em meados de 2007, em que vocês tiraram as rodinhas de apoio da minha bicicleta azul e pediram que eu me apoiasse em vocês para ganhar impulso e equilíbrio. Naquele momento, ambos me deram a importante lição de que é necessário trilhar o próprio caminho por si só, mas que, também, é indispensável ter pessoas nos apoiando. Levo essa lição até hoje. Amo vocês, ainda que não demonstre isso de maneira tão explícita.

Agradeço à Lia Schulz, minha orientadora, por me ajudar na construção desse trabalho e por ser essa pessoa cheia de luz e amor. Sem dúvidas não teria chegado até aqui sem ti!

Agradeço às professoras Gabriela Bulla e Natalia Labella de Sánchez, por toparem participar da minha banca e pelos diversos comentários construtivos.

Agradeço também aos/às meus/minhas *Catarina* (partindo da letra da música de mesmo nome, da cantora Manu Gavassi), em ordem alfabética:

Agradeço ao Bruno Batista Bittencourt, por me acompanhar durante os últimos 10 anos nos momentos ensolarados e nos de tempestade (e por me apresentar tantos jogos). Tu és espetacular e te agradeço pelas aventuras incríveis juntos (em especial, o final de ano caótico em 2016. Que aquele ano nunca se repita), além de, nas madrugadas, realizarmos conversas filosóficas sobre como a vida é um eterno *Aline no País das Maravilhas* misturado com o livro da Laura Müller. Que tu sejas o meu duo no League of Legends *ad infinitum*!

Agradeço à Débora de Campos Estevão Destefani, por me acompanhar, desde o dia 27 de março de 2017 (inclusive cursando as mesmas 7 disciplinas que eu) até o presente momento, em especial por me acompanhar, em um sábado à noite, para escrever o presente trabalho. Tu és o raio de sol que iluminou (e ainda ilumina) às minhas manhãs no Campus do Vale. Nunca deixes de ser esse *fueguito que brilla* e não esqueças de *celebrar la voz humana* todos os dias. Chris & Greg à luta sempre!

Agradeço ao Daniel Rodrigues Affeldt, por todo o companheirismo nos últimos 5 anos (seja na UFRGS, nos sebos ou nas lojinhas do centro) e por fazer com que eu enxergasse a

existência humana de uma outra forma. Tu foste (e ainda és) um dos causadores de movimento na minha vida e sou eternamente grato a ti por isso. Nunca (te) esqueças: cuidado, paixão, *this is your dance floor you fought for* porque tu és um eterno *heavy metal lover*. Que esse encontro entre Clarice e Cassandra continue acontecendo eternamente!

Agradeço à Vanessa Correa Dias, por, em 2013, me (re)introduzir no mundo da literatura e, além disso, ser essa amiga incrível e comunicativa desde o ensino fundamental. Nunca me esqueço daquela tarde quente de verão, no Agostinho/Sertório – 727, em que tu me falaste de um livro chamado *Cidade dos Ossos* e, em seguida, de estar devorando a série. Queria dizer que 매일 봐도 보고 싶은 맘인걸. O que a literatura uniu ninguém pode separar!

Agradeço à Vivian Santos Uczak, por, desde o projeto Arroio é Vida, ser essa amiga extraordinária e guerreira (além de fazer um dos melhores ovos com gema mole que já comi!). Tu és uma mulher forte que, embora tenha muitas adversidades no caminho, sempre as enfrenta com maestria. Como diz a Ashe: deuses e espíritos nos guiam, mas nossas vidas são nossas. Que a (tua) história sempre te guie aos caminhos da sabedoria e que sejamos, eternamente, colegas de profissão!

Adaptando o que diz na canção: *se se eu pudesse dizer o tanto que eu amo vocês / daria pra iluminar esse mundo que anda tão estranho*. Obrigado por tudo!

Agradeço ao *The Noiz* (em tradução livre, *É Nóiz*) e aos/às seus/suas componentes (em sua formação original): Adriana Carolina Silveira Rodrigues, Gabrielly Lima Varreira, Julia Schneider Lima, Lucas Henrique Duarte Silva, Marcelo Janssen Neri da Silva, Natasha Rossoni de Oliveira, Pedro Henrique Plácido Silva, Roberto Carlos Freitas Bugs e Thamara Haesbert. Vocês foram (e ainda são) as amizades que sempre desejei ter ao longo do meu ensino médio, uma fase cheia de medos, inseguranças e mudanças. Obrigado por serem o meu farol nas noites em que o mar estava agitado, por me levarem à primeira festa após os 18 anos e, principalmente, por (quase) sempre suportarem meus momentos de melancolia e saudosismo. Do terceiro para a vida, amo vocês!

Agradeço à Carolina Manfro de Oliveira (*In memoriam*), minha avó, por nunca ter deixado de acreditar em mim. Tu foste uma das pessoas mais doces que conheci nesse planeta e, sem dúvidas, deixou uma saudade imensa em todas as pessoas que te conheceram, em especial em nossa família. Guardo o teu livro, *Tudo por um pacote de amendoim*, com muito carinho, pois recebi, especialmente, de tuas mãos naquela distante tarde de domingo de 2006. Ti amo, nona.

Agradeço à minha família, por todo o apoio durante os últimos anos. Em especial, agradeço à Vera Lúcia Nunes, minha dinda, por todos os abraços e ligações em que disse que acreditava que eu conseguiria chegar até aqui. Obrigado, dinda, eu cheguei! Também agradeço aos meus primos Matheus Brondani de Oliveira, Nathan Brondani de Oliveira e Luiza Brondani de Oliveira, por deixarem a minha infância menos solitária e mais divertida, ao Diego Ferraz de Oliveira, meu irmão, por todo o apoio tecnológico, ao Dirceu Manfro de Oliveira, meu tio, pelas dicas de leitura, ao Marcelo Nunes Rocha (*In memoriam*), meu dindo/primo, por me apresentar à Amy Whinehouse, à Raquel Nunes Rocha, minha dinda/prima, pela trilogia *Jogos Vorazes* e ao Vagner Nunes Rocha, meu primo, pelo incentivo.

Agradeço às amigadas do ensino fundamental, feitas na Escola Municipal Décio Martins Costa, em especial ao Leonardo Muskopf Veiga e à Mônica Correa Dias, por todas as conversas e por compartilhem suas trajetórias comigo. Também agradeço aos/às colegas que estavam comigo desde o jardim de infância (A11) até a antiga oitava série (C31), por todos os momentos inesquecíveis.

Agradeço às pessoas que conheci no cursinho pré-vestibular, ONGEP, por me mostrarem que a educação emancipatória – e crítica – é, foi e sempre será o melhor caminho. Abaixo, em ordem cronológica, estão listadas algumas pessoas que fizeram parte dessa trajetória:

Agradeço aos/às meus/minhas colegas, do turno da manhã, dos anos de 2015 e 2016, por toda a companhia e pela nossa união. Em ordem alfabética no ano de 2015: à Andressa Dresh, à Júlia Silva e à Stephany Molinari. Em ordem alfabética no ano de 2016: ao, Alan Camargo, à Catarine Izé, à Marlise Moreira, à Natane Lopes e à Natasha Moura. À Aline Evers e à Elisa Vigna, por serem mais do que educadoras (e pelo meu primeiro resumo publicado). À Juliana Peres Terra, por todos os aprendizados que adquiri dividindo a sala de aula de Redação. À Victoria Cittolin Richetti, por todas as conversas (filosóficas) nas noites de segunda-feira na frente da ONGEP e ao Gibran Alves Ayub, por toda a gentileza e cuidado com as pessoas (viva ao Sucos e Surtos!). À Melissa Osterlund Ferreira, ao Raphael Molero Carriconde, à Inajara Conceição Machado Crescencio, à Isadora Golin Alves, à Julia Fermiano e à Cleci de Oliveira Rosa Prates, por todos os aprendizados que tive (e ainda tenho) com vocês. À Catarina Grana John, por ser essa pessoa incrível e que, por mais atarefada que esteja, vai parar tudo para ajudar alguma pessoa, caso necessário (ainda mais se precisar de um carro). Que tu alcances a felicidade! À coordenação da gestão 2021-2023, a qual faço parte, retirando as pessoas já citadas anteriormente. À Carine Reis Peixoto, à Brunna Schuch Vilanova, à Amanda de Mello Guedes, à Isis Gabriela Magalhães Rosa e ao Thor Franzen. Obrigado por toparem participar

dessa empreitada! A todos(as) os(as) colegas de trabalho (e, alguns/algumas, mais que colegas, amigos(as)) que não citei anteriormente e que marcaram a minha trajetória. À toda a alunagem das turmas dos anos de 2018 até 2022, do turno da noite, que tive o privilégio e a oportunidade de ser professor.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me proporcionar muitas oportunidades ao longo da minha trajetória acadêmica, muitos conhecimentos que levarei para a vida e muitas pessoas que guardo no meu coração. Seguem, em ordem alfabética, os agradecimentos:

À Alessandra Nicolini, à Amanda Fernandes Alves, à Cláudia Suely Lobato Amorim, ao Eduardo Ogliari Boaria, à Fernanda Ávila Nunes, à Giulia Ungaretti Fauri, à Isadora Rodrigues Porto, à Rafaela Telles, ao Tiago Carrer, à todas as meninas do Café dos(as) Formandos(as)/Brechebo dos(as) Formandos(as) e a todas os(as) outros(as) colegas e amigos(as) que não citei nominalmente, mas que estiveram comigo, por todas as risadas, almoços, companhia, planejamentos e afeto ao longo dos últimos anos (ou meses).

Às docentes do Instituto de Letras da UFRGS, em ordem alfabética: à Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, à Cristiane da Silva Alves, à Juliana Roquete Schoffen, à Lia Schulz, à Luiza Ely Milano, à Marcia Ivana de Lima e Silva, à Mónica Nariño Rodríguez, à Natalia Labella de Sánchez (novamente), por me proporcionarem, durante as suas disciplinas (e fora delas), um ensino crítico e de qualidade, além de me darem a oportunidade de sair fora da caixa em diversos momentos e expandir os meus horizontes.

Ao docente do curso de Geografia do Campus Litoral Norte (CLN), André Baldraia, por todos os conhecimentos adquiridos nas duas disciplinas que fiz (e pelas incríveis saídas de campo).

Aos(Às) docentes que foram meus/minhas professores(as) titulares da turma nos Estágios Obrigatórios, em ordem alfabética: à Andressa Mattos Pasqualin (Estágio em LP II), ao Hugo Jesús Correa Retamar (Estágio em LE I), à Márcia Cristina Roque (Estágio em LP I), por todo o auxílio e compreensão durante esse processo. Também agradeço aos(às) educandos(as) das respectivas turmas, por todo a recepção, pelo carinho e pelo afeto ao decorrer dos estágios.

Agradeço às instituições de ensino as quais frequentei ao longo da minha vida, seja como estudante ou como educador: à Escola Municipal Décio Martins Costa, por toda a base que me deu e por seus projetos extracurriculares, à Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, por lapidar, ainda mais, a minha vontade de ser professor, à Organização Não-Governamental Para Educação Popular (ONGEP), por ser mais do que um curso pré-vestibular, mas, sim, um local

ao qual pude (e ainda posso) chamar de casa, ao Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio e ao Colégio Estadual Piratini, por todos os aprendizados que ambas as instituições me proporcionaram no PIBID, ao Colégio de Aplicação da UFRGS e ao Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia, por todo o carinho e aprendizado que pude receber ao longo dos estágios, ao Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), por me transformar, cada dia mais, no profissional que eu almejo ser, além de toda a brandura que recebo, à Rede Emancipa e ao Certo Vestibulares, por toda a experiência e pelas trocas.

Agradeço à todas as amigadas que fiz, em locais não específicos, ao longo da vida, em ordem alfabética: à Bruna Costa da Rosa, ao Daniel Borba, ao João Otávio Ferreira, ao Willyan Bendin, pela companhia (e pelas festas) ao longo dos anos.

Agradeço à todas as amigadas que estão, fisicamente, longe, em ordem alfabética: ao Bruno Ribeiro Teixeira (Portugal), ao Diego Pereira (São Paulo), ao Marcos Vinícius (São Paulo), ao Renato Alvorcem Scop (Portugal), à Sthefany Lacerda (Pelotas), por todo o incentivo e compreensão.

Agradeço à Gabriela Florisbal, minha terapeuta, por toda a ajuda no manutenção da minha saúde mental ao longo dos últimos quase 4 anos.

Agradeço ao Grupo de Danças Populares Andanças, em especial aos(as) seus/suas componentes, por todo o carinho e por me ajudarem em um dos momentos mais complexos da minha vida.

Agradeço a quem pode estar na minha defesa de maneira presencial e online, ainda que com nomes repetidos. No presencial, em ordem alfabética: à Alexia Gonçalves, à Débora de Campos Estevão Destefani, à Ellen de Lima, à Letícia Chassot e ao Tiago Carrer. No online, em ordem alfabética: à Amanda Fernandes, ao Daniel Borba, à Débora Marini, ao Diego Pereira, à Fernanda Ávila, ao Gabriel Ponomarenko, ao João Manoel, à Julia Fermiano, ao Raphael Carriconde, à Thais Boardman, ao Vinicius Lord e, por fim, a minha mãe, Ana, e minha dinda, Vera.

Agradeço às cachorrinhas aqui de casa, Lully, por sempre fazer festa quando chegamos da rua (e por permitir que eu te pegue no colo) e Duka (*In memoriam*), por ser uma fiel companheira nossa durante seus 14 anos. Tu deixaste saudades, nariz-de-feijão.

Agradeço à alunagem que tive a honra e o privilégio de dar aula nesses meus, até então, 5 anos de docência, nos diversos contextos de ensino e aprendizagem.

E, por fim, agradeço a você, caro(a) leitor(a), por se interessar por esse trabalho (e por chegar até o final dessa enorme lista de agradecimentos).

*Um único grão de areia é a mudança em todos os contornos do universo: mude uma coisa e você estará mudando tudo.*

*(Emmi Itäranta – Memória da água)*

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apresentar, analisar e propor uma unidade didática chamada *Ninguém é uma ilha*, utilizando a metodologia chamada gamificação para tornar esse processo mais engajador e divertido. A unidade didática trabalha com o ensino e aprendizagem de Redação e, por isso, foi pensada para ser aplicada no primeiro ano do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa, já que poucas escolas possuem essa disciplina separada. A teoria utilizada se baseou nos processos para se *gamificar* um espaço (ALVES, 2014), no uso de metodologias ativas (BERGMANN & SAMS, 2012), nas qualidades discursivas de um texto (GUEDES, 2009), nos conceitos de coesão e coerência (KOCH, 2020); (KOCH & TRAVAGLIA, 2021) e nas maneiras de se montar uma unidade didática (DAMIS, 2006); (SIMÕES et al, 2012). Esse trabalho também apresenta uma unidade didática, que está dividida em cinco partes, almejando auxiliar os(as) alunos(as) no processo de escrita de uma redação, trabalhando com a sua estrutura básica. Para mais, também tem como objetivo o trabalho em equipe por parte dos estudantes, além de propor que a unidade didática seja adaptada às mais diferentes realidades, permitindo que o(a) professor(a) possa se sentir livre para fazer as alterações que julgar necessárias.

**Palavras-chave:** gamificação; ludificação; produção de unidade didática; redação; língua portuguesa.

## ABSTRACT

This course completion paper aims to present, analyze, and propose a teaching unit called *Nobody is an island*, using the gamification methodology to make this process more engaging and fun. The didactic unit works with the teaching and learning of writing, and was designed to be applied to the first year of high school in the Portuguese Language class, since few schools have this subject separately. The theory used was based on the processes to gamify a space (ALVES, 2014), on the use of active methodologies (BERGMANN & SAMS, 2012), on the discursive qualities of a text (GUEDES, 2009), on the concepts of cohesion and coherence (KOCH, 2020) (KOCH & TRAVAGLIA, 2021), and on the ways to put together a didactic unit (DAMIS, 2006) (SIMÕES et al, 2012). This work also presents a teaching unit, which is divided into five parts, aiming to help students in the process of writing an essay, working with its basic structure. In addition, it also aims to promote teamwork among students, and proposes that the teaching unit be adapted to the most different realities, allowing the teacher to feel free to make any changes he/she deems necessary.

**Keywords:** gamification; ludification; didactic unit production; writing; Portuguese language.

## RESUMEN

El presente trabajo de fin de curso pretende presentar, analizar y proponer una unidad didáctica denominada *Nadie es una isla*, utilizando la metodología denominada gamificación para hacer este proceso más atractivo y divertido. La unidad didáctica trabaja con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y, por lo tanto, fue diseñada para ser aplicada en el primer año de la escuela secundaria en las clases de Lengua Portuguesa, ya que pocas escuelas tienen esta materia separada. La teoría utilizada se basó en los procesos de *gamificar* un espacio (ALVES, 2014), el uso de metodologías activas (BERGMANN & SAMS, 2012), las cualidades discursivas de un texto (GUEDES, 2009), los conceptos de cohesión y coherencia (KOCH, 2020) (KOCH & TRAVAGLIA, 2021) y las formas de organizar una unidad didáctica (DAMIS, 2006) (SIMÕES et al, 2012). Esta obra también presenta una unidad didáctica, que se divide en cinco partes, con el objetivo de ayudar a los(as) alumnos(as) en el proceso de escribir un texto, trabajando con su estructura básica. Además, también tiene como objetivo el trabajo en equipo por parte de los(as) alumnos(as), además de proponer que la unidad didáctica se adapte a las más diversas realidades, permitiendo que el/la profesor(a) se sienta libre de realizar los cambios que considere necesarios.

**Palabra-clave:** gamificación; ludificación; producción de unidades didácticas; escritura; lengua portuguesa.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Mapa da ilha em que se passa a narrativa

**Figura 2:** Foto da arena apresentada no filme *Em chamas*.

**Figura 3:** Nova arena de batalha de *Free Fire* chamada de Alpine.

**Figura 4:** Pirâmide conceitual da gamificação.

**Figura 5:** Tabela de feedback para os(as) estudantes.

**Figura 6:** Apresentação da primeira parte da narrativa.

**Figura 7:** Sugestão de mural.

**Figura 8:** Apresentação da segunda parte da narrativa.

**Figura 9:** Apresentação da terceira parte da narrativa.

**Figura 10:** Apresentação da quarta parte (primeiro fragmento) da narrativa.

**Figura 11:** Apresentação da quarta parte (segundo fragmento) da narrativa.

**Figura 12:** Apresentação da quinta parte da narrativa.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Habilidade selecionada no campo de atuação social.

**Quadro 2:** Habilidade selecionada no campo da vida pessoal.

**Quadro 3:** Habilidade selecionada no campo da vida pública.

**Quadro 4:** Habilidades selecionadas no campo das práticas de estudo e pesquisa.

**Quadro 5:** Habilidades selecionadas no campo do jornalismo-midiático.

**Quadro 6:** Habilidades selecionadas no campo artístico-literário.

**Quadro 7:** Informações sobre a UD *Ninguém é uma ilha*.

**Quadro 8:** Informações sobre a primeira semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

**Quadro 9:** Informações sobre a segunda semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

**Quadro 10:** Informações sobre a terceira semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

**Quadro 11:** Informações sobre a quarta semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

**Quadro 12:** Informações sobre a quinta semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LP – Língua Portuguesa

MA – Metodologias Ativas

MEC – Ministério da Educação

UD – Unidade Didática

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO ou APRESENTAÇÃO DO JOGO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 PANORÂMA HISTÓRICO DA GAMIFICAÇÃO ou SOBRE O JOGO .....</b>	<b>19</b>
2.1 POR QUE GAMIFICAR? ou VAMOS JOGAR?.....	22
2.2 OS PROBLEMAS DA GAMIFICAÇÃO ou BUGS DO JOGO .....	25
2.3 AS VANTAGENS DE SE UTILIZAR A GAMIFICAÇÃO ou OS BENEFÍCIOS DO JOGO.....	26
2.3.1 Objetivos gerais ou Missão principal.....	27
2.3.2 Objetivos específicos ou Missões secundárias.....	28
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO ou CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O JOGO .....</b>	<b>29</b>
<b>4 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA ou CONSTRUINDO O JOGO .....</b>	<b>30</b>
4.1 METODOLOGIA ou DINÂMICA DO JOGO .....	31
4.2 A GAMIFICAÇÃO NA AULA DE REDAÇÃO ou ESTILO DO JOGO.....	32
4.2.1 Maneiras de transformar a escrita em um jogo ou Maneiras de jogar .....	34
4.3 NINGUÉM É UMA ILHA ou LOCAL DO JOGO.....	34
4.4.1 Aplicando as teorias ou Suporte ao(à) jogador(a) .....	39
4.4.1.1 Qualidades discursivas ou NPC: Guedes.....	39
4.4.1.2 Coesão ou NPC: Koch.....	40
4.4.1.3 Coerência ou NPCs: Koch & Travaglia .....	41
4.4.1.4 Competências e habilidades ou Requisitos para o jogo.....	41
4.4.1.5 Método de <i>feedback</i> ou Estatísticas do(a) jogador(a).....	44
<b>5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA ou INICIANDO O JOGO.....</b>	<b>46</b>
5.1 PRIMEIRA PARTE ou FASE 1.....	48
5.2 SEGUNDA PARTE ou FASE 2.....	52
5.3 TERCEIRA PARTE ou FASE 3 .....	55
5.4 QUARTA PARTE ou FASE 4 .....	58
5.5 QUINTA PARTE ou FASE FINAL.....	61
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ou CRÉDITOS FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE A – TABELA DE FEEDBACK .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – PARTES DA NARRATIVA.....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE C – SUGESTÃO DE MURAL .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE D – FOLHA PARA A ESCRITA DAS REDAÇÕES .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE E – ELEMENTOS BÁSICOS DA REDAÇÃO.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE F – OPINIÃO X ARGUMENTO .....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO ou APRESENTAÇÃO DO JOGO

Em diversos momentos, quando nos sentimos cansados da rotina, do cotidiano ou da realidade, buscamos adentrar em algum tipo de jogo. Hoje em dia, existem diversos *games* dos quais podemos usufruir, sejam eles em nossos *smartphones*, em consoles (como o Playstation, Xbox, etc.), em computadores, ou também de mesa ou portáteis, ou até mesmo, voltarmos a tempos mais antigos e jogarmos algum passatempo físico, como um jogo de tabuleiro, por exemplo.

É evidente que os seres humanos necessitam de um tempo para relaxar, e, por isso, a tecnologia nos proporcionou diversas vantagens – e, conseqüentemente, desvantagens também – nesse aspecto, em especial com os aparelhos celulares de hoje em dia que nos permitem acessar a um sem-fim de aplicativos. Muitos destes com um processo chamado de gamificação.

Utilizar o jogo, algo costumeiramente ligado a alguma forma de descanso, dentro de determinado ambiente que não seja de relaxamento pode ser muito benéfico, em especial se este usar a gamificação como base. Pensando nisso, a área da educação não ficaria de fora dessa tendência. Diversos aplicativos e *softwares* para computador estão utilizando essa ideia para deixar o processo do saber mais divertido, engajador e dinâmico. Contudo, fica uma dúvida: como transferir esse processo, comumente utilizado em meios tecnológicos, para a realidade material do dia a dia?

Pensando em diversificar a forma de ensino e aprendizagem, aliando esta aos processos de gamificação de forma tangível, o presente trabalho possui como objetivo *gamificar* a aula de redação, de maneira presencial, com enfoque no ensino público brasileiro (mas que, também, pode ser adaptada pra diferentes contextos de ensino e aprendizagem, dentre eles o privado). Objetivando esse fim, esse trabalho propõe a construção de uma unidade didática, realizada a partir de pesquisa bibliográfica, para ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa buscando trabalhar com o ensino de redação.

A primeira parte deste trabalho apresenta uma contextualização histórica e metodológica acerca da gamificação, também expondo as motivações e objetivos desse projeto. A segunda parte apresenta os(as) autores(as) que orientam os seguintes preceitos desse trabalho: na estruturação e análise dos processos de gamificação (ALVES, 2014); na utilização de metodologias ativas (BERGMANN & SAMS, 2012); na construção dos critérios de avaliação (GUEDES, 2009); na estruturação dos elementos necessários para a elaboração de uma redação (KOCH, 2020), (KOCH & TRAVAGLIA, 2021); na estruturação de uma unidade didática (DAMIS, 2006), (SIMÕES et al, 2012). A terceira parte explica o funcionamento da unidade

didática, abordando os seus principais pontos. A quarta parte se refere a elaboração e análise de uma unidade didática, sugerindo como ela poderá ser aplicada, além de recomendar materiais elaborados pelo autor. Por fim, a quinta parte refere-se às considerações finais deste trabalho, refletindo sobre todo o percurso trilhado até o presente momento.

## **2 PANORÂMA HISTÓRICO DA GAMIFICAÇÃO ou SOBRE O JOGO**

Os jogos, de modo geral, acompanham os seres humanos desde boa parte da sua existência, sejam estes como participantes ativos ou passivos. Na infância, uma parcela considerável dos indivíduos já brincou, por exemplo, de amarelinha, de pique-esconde, de pega-pega, dentre outras brincadeiras que, popularmente, as crianças utilizam para interagir. Isso se faz importante porque “A brincadeira, o brinquedo e o jogo, sem dúvida, são considerados elementos essenciais da infância, por também possibilitarem a construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil” (SOUSA et al, 2015, p.4).

Refletindo sobre o passado, é possível voltar aos tempos antes de cristo – segundo o calendário cristão – e remontar a época da criação dos jogos olímpicos. Para os(as) historiadores(as), a primeira edição dos jogos olímpicos (conhecidos, atualmente, como Jogos Olímpicos da Antiguidade) foi datada no ano de 776 a.C., acontecendo no Santuário de Olímpia, localizado na Grécia, em homenagem a Zeus (SILVA & DUARTE, 2020, p. 169). As modalidades utilizadas nesses jogos, por alto, eram adaptações das atividades que a população executava naquele momento, sendo grande parte relacionada à guerra e à força bruta. Dentro destas, também é possível destacar aquelas que foram baseadas em brincadeiras infantis, como a modalidade de corrida, por exemplo.

Seguindo a lógica, é notável que o processo de transformar algo em um jogo, em especial uma competição, é recorrente na história, além de que esse comportamento também é apresentado no mundo animal, já que

O *game* é algo ainda mais antigo que a cultura, uma vez que cultura pressupõe a existência da sociedade humana. Os animais também brincam e, se observarmos um grupo de animaizinhos brincando, percebemos que reproduzem atitudes e gestos que parecem um certo ritual. Brincam e se mordem com uma força que parece controlada para não machucar o outro evidentemente se divertem com essas brincadeiras (ALVES, 2014, p. 42).

Assim sendo, a partir dessas constatações, o jogo, biologicamente falando, pode ser entendido como possuidor de uma função significativa no processo de crescimento dos seres

humanos e dos animais, já que este adquire um papel aquém àquele relacionado a diversão e ao entretenimento.

Pensando no desenvolvimento da evolução ao longo da vida, o jogo em si acaba contribuindo para o crescimento e a aprendizagem já que, muitas vezes, prepara o(a) jovem para os afazeres que deverá realizar em seu futuro (*Ibid.*, p.43). Outrossim, o ato de despertar o engajamento nos indivíduos também precisa ser levado em consideração, já que os imerge em uma atmosfera na qual precisam, muitas vezes, dar o melhor de si para alcançarem algo.

Como o jogo faz parte do cotidiano, desde a antiguidade, é evidente que a humanidade iria utilizar ele de alguma forma na contemporaneidade. Em primeiro lugar, faz-se importante conceituar o que é um jogo a partir de teorias mais atuais. Para Kevin Werbach

O *game* é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana (*apud* ALVES, 2014, p.46)

Já para Karl Kapp (2012), “um game é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional” (*apud* ALVES, 2014, p. 46). Ambas as teorias convergem quando abordam a questão da emoção, já que um dos principais objetivos do jogo é prender o(a) seu/sua jogador(a). Em especial, se destacam os *games* eletrônicos, independente do gênero. A criação de um ambiente com regras e que desperte o engajamento e a abstração, em conformidade com a fantasia, são de suma importância para o sucesso de um jogo.

Partindo para o conceito central deste trabalho, a gamificação (do inglês *gamification*), também conhecida no Brasil como ludificação (ou também gameficação), “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados para o objetivo de resolver problemas práticos ou para despertar engajamento em um público específico” (MENEZES & BORTOLI, 2018, p. 269). O ato de *gamificar* – ou seja, transformar algo em um jogo – não é algo que surgiu no século XXI, mas, sim, no início do século XX (nitidamente não sendo chamado de gamificação). O processo involuntário se inicia no ano de 1912 quando uma marca norte-americana de biscoitos, chamada Cracker Jack, adiciona brinquedos surpresa a suas caixas. Anos mais tarde, nos anos 1980, o *game designer*<sup>1</sup> Richard Bartle se envolveu em um projeto que buscava criar o primeiro jogo

---

<sup>1</sup> Termo, em inglês, que significa designer de jogos. É a pessoa responsável por criar os jogos, sejam eles digitais ou físicos.

*on-line* para computadores, visando criar o primeiro espaço de cooperação colaborativa entre jogadores(as) em tempo real (ALVES, 2014, p. 51). Essa foi a primeira vez em que um ambiente desse tipo foi criado e, para além, um protótipo mais elaborado do que viria a ser a gamificação, indiretamente, estava sendo desenvolvido.

O termo gamificação, com a sua acepção atual, foi introduzido no ano de 2002, pelo programador britânico Nick Pelling, com a ideia de que

A gamificação é um processo que garante ao participante certas técnicas que implementam dinâmicas de jogo em diversas atividades, tais como o trabalho na empresa ou a educação na escola, a fim de realçar a interatividade, a fluidez, o engajamento e, principalmente, a motivação (FORTUNATO, 2015, p. 104).

É importante mencionar que a alcunha do termo não se restringe a apenas uma área em específico, já que, em sua concepção, a palavra gamificação recorre a diversos elementos do jogo em distintos contextos, em especial na realidade do dia a dia, buscando motivar as pessoas que utilizam determinado produto e/ou serviço (MICHELS et al, 2019, p. 119/3). A área do marketing, sobretudo, é uma das que mais utiliza essa técnica, já que é uma das maneiras “de tornar produtos e serviços não relacionados a jogos mais agradáveis e contagiantes, devido à natureza dos videogames que são pensados com o propósito primário de diversão” (MENEZES & BORTOLI, 2018, p. 265).

A gamificação só obteve um reconhecimento maior do público em geral no ano de 2010. O criador da nomenclatura, Nick Pelling, participou do Technology, Entertainment, Design (TED)<sup>2</sup> e apresentou ela ao público, destacando que essa técnica foi utilizada na estruturação dos aplicativos Foursquare<sup>3</sup> e Khan Academy<sup>4</sup>. A gamificação de ambos os aplicativos aconteceu devido ao interesse das empresas em criar sistemas que recompensassem os seus usuários pelos seus feitos dentro de um determinado ambiente (em sua maioria, virtual) e que permitissem uma espécie de progresso pessoal.

Com o passar dos anos, a prática de *gamificar* certos espaços tornou-se cada vez mais comum. Hoje em dia, se uma pessoa abre um aplicativo como o Uber<sup>5</sup>, por exemplo, existe um

---

<sup>2</sup> TED, também conhecido como TEDx Talks, é uma série de conferências realizadas em distintos países do mundo e que possuem como objetivo a disseminação de ideias sobre diversos assuntos, normalmente sendo estes os mais atuais do mundo.

<sup>3</sup> Foursquare é um aplicativo que permite ao(à) usuário(a) indicar, geograficamente, onde se encontra e algumas impressões sobre eles.

<sup>4</sup> Khan Academy é uma plataforma digital, sem fins lucrativos, que possui como objetivo a disseminação de conteúdos de ensino e aprendizagem gratuitos, isso através de uma coleção de vídeos online.

<sup>5</sup> Uber Technologies Inc. é uma empresa multinacional, fundada em 2009, que trabalha com transporte privado em grandes centros urbanos. Atualmente, possui um aplicativo de transporte de passageiros(as), intitulado Uber, que pode ser utilizado em *smartphones*.

sistema de pontuação – transformado em estrelas – que faz com que, tanto motoristas, quanto passageiros(as), busquem aumentar a nota que ganham ao final de cada corrida. Para os(as) condutores(as), esse processo é ainda mais *gamificado* em decorrência das conquistas alcançadas ao realizar certo número de corridas, além das notas “especiais” que os(as) clientes do aplicativo dão (limpeza do veículo, condução do(a) motorista, etc.).

A educação não ficaria de fora desse movimento. Com a inserção da tecnologia nas escolas, ainda que a passos lentos nas instituições públicas, uma gama de possibilidades pode ser aberta. Para Marcelo Luís Fardo (2013), a educação é

Uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez mais estão inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas (*Apud*, MENEZES & BORTOLI, 2018, p. 278)

A partir dessa reflexão, os meios digitais já buscam adequar as suas metodologias ao processo de gamificação. Um exemplo disso é o aplicativo Duolingo<sup>6</sup> que, para deixar o processo da aprendizagem de idiomas mais divertido (e menos passivo), utiliza um sistema no qual o(a) usuário(a) se transforma em um(a) jogador(a). A maneira como a plataforma utiliza esse mecanismo é através de conquistas que vão sendo desbloqueadas ao longo de uma trilha de aprendizagem para o idioma estrangeiro que a pessoa escolheu estudar. A cada etapa finalizada, o aplicativo recompensa seu/sua jogador(a) com pontos e moedas, estas últimas que podem ser trocadas por cosméticos<sup>7</sup> dentro do jogo. Este é apenas um exemplo de aplicativo de ensino e aprendizagem que foi *gamificado*. Hoje em dia, já existem muitos outros que utilizam essa mesma metodologia.

## 2.1 POR QUE GAMIFICAR? ou VAMOS JOGAR?

Pensando no ambiente escolar, em especial o da educação presencial, a situação é preocupante. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que, no ano de 2019, 29,2% dos(as) jovens entre 14 e 29 anos abandonaram a escola por não possuírem interesse em estudar, sendo que, destes, os(as) adolescentes entre 16 e 19 anos são os que mais evadem das instituições de ensino básico (CRELIER, *In*: PNAD, 2020).

---

<sup>6</sup> Duolingo é um aplicativo para smartphone e, também, um site, lançado em 2012, que permite ao(a) usuário(a) praticar um idioma estrangeiro através de atividades em distintos âmbitos (de vocabulário, com pequenas narrativas, etc.)

<sup>7</sup> Dentro dos jogos digitais, *itens cosméticos* é o termo utilizado para denominar modificações visuais em algum elemento do jogo e que não afetam a jogabilidade.

Dados mais alarmantes foram apresentados após a volta às aulas presenciais, que ocorreram em 2022, depois dos maiores picos da pandemia de COVID-19<sup>8</sup>. Ainda não existem registros completamente concretos, ao passo que o Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na presente data, ainda está sendo feito em todo o Brasil. Contudo, pesquisas do PNAD mostram que houve um aumento de 171%, na evasão escolar, no segundo trimestre de 2021, se comparado ao ano de 2019 (G1, 2021). A união do desinteresse dos(as) discentes e os problemas causados pela pandemia deixaram a educação mais desamparada do que ela já estava.

Darcy Ribeiro, em sua célebre frase, retirada do ensaio *Sobre o óbvio*, diz que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1986, p. 10). Do ano de publicação da obra que continha essa frase até o presentemente momento, infelizmente, a situação não apresentou melhoras. Com a debandada dos(as) jovens das escolas, torna-se perceptível a grande lacuna que o Estado deixa nessa área. A falta de investimentos, de infraestrutura, de melhores condições salariais para os(as) docentes fazem com que, em diversos momentos, a desmotivação seja o principal sentimento dentro das quatro paredes que compõem uma sala de aula.

A partir dessa reflexão, nota-se que o papel dos(as) educadores(as) é de suma importância na classe. Tudo se inicia na construção de um ambiente acolhedor, uma vez que o alunado se sente mais confortável quando percebe que o espaço em que estão inseridos(as) é seguro para se expressarem. Sob esse viés, o(a) docente dispõe da importante função de fazer com que esse(a) estudante consiga ficar imerso(a), durante um determinado período de tempo, nos conteúdos apresentados em sua disciplina. Contudo, devido a uma junção de dois fatores, boa parte dos(as) alunos(as) se vê desinteressado(a) nas atividades propostas pelos(as) na sala de aula.

O primeiro fator é a pedagogia que as pessoas chamam de tradicional – também conhecido como ensino tradicional. Para o presente trabalho, utilizaremos a definição de pedagogia/ensino tradicional como a ideologia que põe

Ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. (SAVIANI, 2007, p. 105)

---

<sup>8</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada por um vírus da família corona (SARS-CoV-2) e que, no ano de 2020, gerou uma pandemia global que afetou diversos setores econômicos. Além disso, causou a morte de milhares de pessoas ao redor do mundo.

No presente projeto, não pretendemos realizar qualquer tipo de ataque a esse tipo de pedagogia, porque, ainda que não seja o método mais atualizado para ser utilizado dentro de uma sala de aula, muitas vezes, é o único que um(a) docente conhece. O propósito é refletir, de maneira crítica, sobre como essa metodologia pode se tornar uma aliada da gamificação, já que o mecanismo do ensino tradicional foi passado de geração em geração. Por essa razão, esse método de ensino se perpetua desde a chegada dos primeiros padres jesuítas no Brasil até os dias de hoje, além de estar enraizado na sociedade, o que, muitas vezes, faz com que a possibilidade de um método novo seja vista com desconfiança pelos(as) estudantes.

O segundo fator possui relação com a tecnologia na sala de aula. É notório que hoje, após a popularização dos *smartphones*, uma quantidade considerável de estudantes, em especial do ensino médio, possui algum nível de acesso a esse tipo de aparelho<sup>9</sup>. Ademais, a geração atual já é nativa digital<sup>10</sup>, ou seja, nasceram com a tecnologia presente em suas mãos.

No estado do Rio Grande do Sul, a Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008, diz que “Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul” (RS, 2008, Art. 1). Hoje em dia, passados 14 anos da promulgação da lei, as instituições de ensino estão mais flexíveis quanto a utilização dos aparelhos. A tecnologia pode – e deve – ser uma aliada dos(as) professores(as), já que o alunado pode utilizar o telefone celular não apenas como uma ferramenta única e exclusivamente para diversão, mas, também, para pesquisas que envolvem os conteúdos estudados na sala de aula ou, até mesmo, para sanar alguma dúvida que o(a) docente não conseguiu responder de imediato naquele momento.

Pensando nos dois fatores expostos anteriormente, a gamificação se apresenta como uma estratégia plausível para ser utilizada dentro de uma sala de aula. A ideia desse projeto é unir o melhor que a sala de aula tradicional e a tecnologia podem apresentar para, então, *gamificar* o espaço de ensino e aprendizagem e desenvolver um engajamento por parte dos(as) estudantes. Ao fim e ao cabo,

---

<sup>9</sup> Dados do IBGE, segundo pesquisa realizada no ano de 2022, mostram que, após o pico da pandemia de COVID-19, 9 em cada 10 estudantes possuem um *smartphone* (PORTAL R7, 2022). Não encontramos estatísticas precisas sobre a qualidade desses celulares (visto que essa influencia na hora de jogar um jogo), contudo, a partir dos dados, é possível ter uma dimensão maior da popularização desse tipo de tecnologia

<sup>10</sup> O conceito de pessoas nativas digitais foi dado por Marc Prensky, no ano de 2001, com o intento de definir os(as) jovens que nasceram dentro de uma geração na qual possuíam acesso a informações rápidas e acessíveis dentro da *Web* (PESCADOR, 2010).

Se há uma palavra-chave que não poderia ficar de fora de nossa definição esta é engajamento. Afinal, trata-se da meta explícita dos sistemas *gamificados*. Principalmente quando o assunto é aprendizagem em uma época em que facilitadores, professores e palestrantes disputam a atenção de seus aprendizes com a tecnologia (ALVES, 2014, p. 55).

Aliar a tecnologia e a sala de aula tradicional ao processo de gamificação pode gerar bons resultados, pois, além do engajamento, os(as) discentes poderão expandir as suas ideias e, até mesmo, o espaço físico. O processo de *gamificar* permite uma maior imersão nos ambientes com os quais se trabalha, sejam eles físicos ou virtuais, gerando, assim, um sem-fim de possibilidades de exploração e a perspectiva de expandir a criatividade dos(as) seus/suas realizadores(as) e usuários(as).

## 2.2 OS PROBLEMAS DA GAMIFICAÇÃO ou BUGS DO JOGO

Sem dúvidas, um dos maiores desafios tecnológicos que a educação enfrenta é a falta de acesso à internet. Por mais que as escolas possuam aparelhos como computadores, tablets, *Chromebooks*, *laptops*, entre outros, a entrada na rede, infelizmente, apresenta diversos obstáculos. É nesse momento que a primeira problemática da gamificação se apresenta.

*Grosso modo*, o processo de *gamificar* algo está muito interligado à tecnologia. Os aplicativos citados anteriormente, como o Uber e o Duolingo, por exemplo, são utilizados em celulares ou computadores que, necessariamente, possuam acesso à rede. Se trouxermos para o campo da educação, a maioria dos processos de gamificação ocorre de maneira online. Plataformas como a *Logus Saga*<sup>11</sup> e a *Arkos*<sup>12</sup>, funcionam de maneira remota e possuem o objetivo de melhorar e engajar os(as) estudantes durante o desenvolvimento da aprendizagem (TOLOMEI, 2017, p. 153). Observando os dados do PNAD, 88,1% dos(as) alunos(as) com 10 anos de idade ou mais, no ano de 2019, não utilizavam o serviço de acesso à internet sendo, destes, 95,9% de escolas públicas (BARROS, *In*: PNAD, 2021). A problemática que se apresenta, e que pode se transformar em uma pergunta, é: como *gamificar* o processo de ensino e aprendizagem, pensando nos distintos desafios educacionais, de maneira divertida, engajadora e no formato presencial?

Outra problemática é a lógica behaviorista da gamificação. Em seu experimento com

---

<sup>11</sup> A *Logus Saga* surge a partir da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, afiliada à RBS TV, com o objetivo de engajar estudantes de escolas públicas através do processo de gamificação dos conhecimentos.

<sup>12</sup> A *Arkus* é uma empresa de publicidade e propaganda, do estado de São Paulo, que aposta em um processo mais voltado para a experiência de gamificação dos(as) usuários(as).

um rato, Burrhus Frederic Skinner criou um ambiente no qual o animal precisava pedir pela sua água através de uma alavanca e, após uma casualidade, ele conseguiu e começou a compreender como ganhava a sua recompensa. Para além, dentro dessa teoria existe o chamado reforço positivo que “é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o produz” (BOCK et al., 2001, p. 50). No caso da gamificação, o reforço positivo seria a recompensa no final de cada uma das tarefas, seja ela física – como um doce, um troféu, etc. – ou digital – uma medalha, um emblema, etc. –, o que gera uma constante que faz o(a) jogador(a) almejar apenas o prêmio. A armadilha está justamente nessa compensação porque, além de ela evocar uma lógica capitalista de que é necessário fazer algo para ganhar alguma coisa em troca, também pode fazer com que os(as) educandos(as) almejem apenas a recompensa e ignorem o processo de ensino e aprendizagem.

Somadas a falta de acesso à tecnologia com a teoria behaviorista do reforço positivo, uma aula *gamificada* pode se transformar em uma competição na qual o objetivo de ensinar e aprender pode acabar se perdendo. A finalidade de uma aula que utilize a gamificação é transformar o ambiente em um local divertido, por esse motivo é necessário se ter muita cautela na hora de aplicar esses preceitos dentro da sala de aula.

### 2.3 AS VANTAGENS DE SE UTILIZAR A GAMIFICAÇÃO ou OS BENEFÍCIOS DO JOGO

Segundo a Constituição Federal,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidade e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, Art. 205, p. 62)

Outrossim, ela também garante “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (*Ibid*, Art. 206 – II) além da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (*Ibid*, Art. 206 – IX). Analisando o documento que rege e proclama os direitos de todo(a) cidadão/cidadã brasileiro(a), no que tange a educação, esta precisaria estar em consonância com o que está sendo dito na lei, todavia sabemos que a realidade não se apresenta dessa maneira.

Ainda que as instituições de ensino, em especial as públicas, possuam diversas dificuldades (mesmo com a existência de leis que respaldam a educação), é possível utilizar a

gamificação dentro da sala de aula, mesmo que a escola não tenha acesso à computadores, por exemplo. O papel do(a) docente é de suma importância nessa perspectiva, já que ele(a) acaba, dentro da concepção de ensino mais tradicional, sendo a figura central em uma sala de aula. Faz-se importante ressaltar que, no presente trabalho, não queremos colocar o(a) educador(a) como um messias para seus/suas estudantes, senão, sim, com a função de facilitador(a) no processo de ensino e aprendizagem do alunado.

### **2.3.1 Objetivos gerais ou Missão principal**

Seguindo a ideia da gamificação, esse trabalho apresenta dois objetivos considerados como gerais, ao passo que ambos se complementam dentro da proposta apresentada.

O primeiro objetivo é *gamificar* a aula presencial de redação, visto que ela se encontra dentro da disciplina de Língua Portuguesa (LP). Esse projeto se destina, em especial, as escolas públicas do Brasil, e já que estas, majoritariamente, não possuem a matéria de redação em seu currículo, optou-se pela utilização da aula de LP como meio de inserção da gamificação.

Existe um grande desafio na escrita, já que “Ensinar a escrever no Brasil não é uma tarefa fácil. Muitos fatores negativos perturbam a sua consecução, a começar por nossa história cultural, que tem favorecido pouco a atividade escrita” (FARACO, *apud* GUEDES, 2009, p. 11). A escola, por diversas razões internas e externas, tem dificuldades em desenvolver, de maneira assertiva, a competência escrita dos(as) seus/suas discentes. Diante disso, a ideia de trazer a gamificação para a aula de redação pode fazer com que o ensino se torne mais dinâmico e divertido. Esse último aspecto possui um papel importante na concepção da gamificação, já que “A diversão é um elemento de extrema importância e faz com que tenhamos interesse e prazer em jogar. Jogamos porque é bom, por que sentimos prazer ao percebermos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos” (ALVES, 2014, p. 55).

O segundo objetivo possui relação com o nome do projeto elaborado na unidade didática (UD) – que também dá título ao presente trabalho – já que ele não é por puro acaso. A sociedade, por si, trabalha em equipe, já que cada pessoa cumpre um papel social dentro de um determinado espaço, por isso ninguém é uma ilha, ou seja, nenhuma pessoa trabalha sozinha o tempo todo. É necessário o auxílio de outros sujeitos em distintos momentos da vida. O fomento ao trabalho em equipe se encontra como um dos objetivos primários desse trabalho, já que existem diferentes tipos de jogador(a) dentro de um game, o que oportuniza a heterogeneidade do espaço e uma maior possibilidade de trocas entre os(as) participantes. É possível que existam conflitos no decorrer do processo, em especial quando dois ou mais indivíduos apresentam

ideias distintas, por tal razão o diálogo precisa ser incentivado dentro do ambiente do jogo, em outras palavras, dentro da sala de aula.

### 2.3.2 Objetivos específicos ou Missões secundárias

Aliado aos objetivos anteriores, um dos objetivos secundários do projeto é a tentativa de escantear o lado behaviorista do jogo. A intenção é fazer com que os(as) alunos(as) compreendam que o objetivo central, em especial das atividades aplicadas nele, não é ficar em primeiro lugar, e sim adquirir conhecimentos ao longo do processo. Para tal, o trabalho em equipe se faz de suma importância nesse meio, visto que ele proporciona uma maior interação e a possibilidade da realização de trocas ao longo do progresso no ensino e aprendizagem. É fato que não se poderá fugir, completamente, do sistema de compensação pelas atividades realizadas, já que o modo de viver ao qual estamos inseridos(as) funciona dessa maneira; todavia é possível amenizar alguns efeitos desse processo, em especial aqueles que visam tornar a gamificação mais competitiva.

Um outro objetivo secundário é a imersão dos(as) estudantes na narrativa contada na UD. A história permite que o(a) jogador(a) viva aquele mundo de diversas maneiras, o que dá a possibilidade de diferentes temas serem abordados (BUSARELLO, 2016, p. 116), isso potencializa o fato de que o engajamento emocional do indivíduo é de suma importância dentro do jogo, já que é possível viver a história e desenvolver as suas próprias ações e buscar maneiras de solucionar incidentes de uma forma que coloque a pessoa como protagonista (*Ibid.*, p. 114). Pelos argumentos expostos, torna-se necessário pôr o(a) estudante como participante ativo do jogo, exatamente para que ele(a) consiga imergir na narrativa apresentada ao longo do projeto.

Por fim, o último objetivo secundário diz respeito à aplicação e reestruturação da UD em diferentes contextos educacionais. Como dito anteriormente, essa proposta nasce com o intuito de atender às instituições de ensino públicas do país, em especial àquelas que possuem a oferta do ensino médio – posto que esse trabalho atende ao primeiro ano desse grau de educação –. Os métodos empregados na UD, bem como a sua organização se baseiam nas experiências vividas pelo autor estudando e ministrando aulas nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul<sup>7</sup>. Pelo motivo exposto, é de considerável importância que o(a) que o(a)

---

<sup>13</sup> As experiências do autor na escola pública perpassam a sua vida inteira. O ensino fundamental e o ensino médio foram realizados em escolas da capital do estado do Rio Grande do Sul, a cidade de Porto Alegre. Mais além, na graduação, o autor ministrou aulas em escolas públicas a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dos Estágios Obrigatórios realizados nas disciplinas do curso de Letras.

educador(a) que sentir interesse em aplicar esse projeto, adapte ele a sua realidade, já que esta varia de estado para estado, em especial de cidade para cidade ou, até mesmo, de escola para escola dentro da própria cidade. As atividades propostas podem ser repensadas até para outros níveis de ensino, caso o(a) docente opte por essa mudança.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO ou CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O JOGO**

O projeto aqui apresentado se baseia em um referencial teórico que se divide em dois grandes eixos: a construção da gamificação e a construção da redação.

No eixo construção da gamificação, a principal obra utilizada para a pesquisa foi o livro *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*, da autora Flora Alves, e que traz como eixo central uma explicação mais aprofundada sobre os principais conceitos da gamificação, além de sua contextualização histórica e os seus métodos de aplicação, em especial dentro da área da educação. A publicação está dividida de forma similar a um manual, visto que, ao final de cada capítulo, existem perguntas que precisam ser respondidas pelo(a) leitor(a), o que é uma estratégia de engajamento para manter o indivíduo que está lendo atento.

Um segundo livro foi usado, o *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*, dos autores Jonathan Bergmann e Aaron Sams. De modo geral, a ideia de inverter a sala de aula faz parte do conceito de metodologias ativas<sup>14</sup> e, segundo os autores, pode ser adaptada para distintas realidades. A essência principal da inversão acontece quando o(a) educando(a) começa a realizar as tarefas que eram feitas na sala de aula em sua casa e, os trabalhos que eram passados para serem feitos em casa, são realizados no ambiente de ensino com o(a) docente como forma de complementação do processo de ensino e aprendizagem (BERGMANN & SAMS, 2018, p. 33).

No eixo construção da redação, três obras se apresentam como referências principais para tal feito. A primeira delas é o livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, do autor Paulo Coimbra Guedes, que é a edição revisada do manual de redação criado com o objetivo de atender as demandas de dois cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Letras e Comunicação Social, além de ser o capítulo terceiro da tese de doutorado

---

<sup>14</sup> O conceito de metodologias ativas (MA) adotado neste trabalho se baseia em Berbel (2011) na qual essa ideia pode ser entendida como uma forma de aprimorar o processo de aprendizagem, objetivando a solução, por parte do(a) estudante, de problemáticas apresentadas em atividades sociais dentro de contextos específicos, pensando que tais experiências podem ser reais ou simuladas (p. 29).

do autor (GUEDES, 2009, p. 13). A obra possui conceitos que são de fundamental importância para a escrita de textos, em função da criação de conceitos específicos para determinar os elementos necessários dentro de uma composição textual.

Ainda no eixo da construção da redação, a segunda e terceira obras utilizadas serão dois livros essenciais quando se fala em ensino de escrita, em especial porque abordam a coesão e a coerência textuais. O primeiro é *A coesão textual*, de Ingedore Villaça Koch, e o segundo se chama *A coerência textual*, da autora citada anteriormente junto com Luiz Carlos Travaglia. Ambos apresentam os conceitos referenciados em seus títulos e citados em diversos documentos. Um exemplo é a utilização desses conceitos no Manual dos Corretores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>15</sup>.

#### **4 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA ou CONSTRUINDO O JOGO**

Existem diversos conceitos que podem ser utilizados para definir uma UD, isso em função das várias concepções que existem acerca desse método. Para o presente trabalho, o conceito utilizado foi o elaborado por Damis (2006), que se baseia no autor Henry Clay Morrison<sup>16</sup>. Para a autora, existe a dimensão do ensinar e a do aprender e, por essa razão, uma UD é um agrupamento organizado de conteúdos, que possuam coesão e coerência, e que respeitem o processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a). Além disso, esses conteúdos precisam ser aplicados dentro de etapas que respeitem a autonomia do(a) estudantes, proporcionem envolvimento nas tarefas/atividades e favoreçam a colaboração dentro do ambiente educacional (DAMIS, 2006, p. 120-122).

Ademais, dentro da teoria de Morrison explicada por Damis, existem cinco etapas que precisam ser seguidas para que uma UD apresente uma articulação bem-organizada, coerente e coesa.

A primeira etapa se chama exploração e trata-se da sondagem que o(a) docente precisa realizar com seus/suas estudantes, possuindo a finalidade de compreender os conhecimentos prévios já possuídos por estes(as) (*Ibid.*, p.123).

---

<sup>15</sup> No ano de 2020, o MEC, com o intuito de auxiliar os(as) estudantes que prestariam o ENEM naquele ano, divulgou os manuais, até aquele momento sigilosos, que os(as) corretores(as) tinham para realizar a correção das redações.

<sup>16</sup> Henry Clay Morrison lançou seu livro intitulado *The practice of teaching in secondary school*, em 1929, que falava sobre o Ensino por Unidades. Nesta teoria, o autor apresenta suas experiências como inspetor de ensino e professor em Chicago, nas primeiras décadas do século XX. A ideia central é pensar que os conteúdos precisam estar organizados e alinhados à natureza humana, ou seja, que sejam pertinentes às experiências vividas pelos(as) estudantes e que possuam alguma relação com a realidade vivida por eles(as).

A segunda etapa se chama apresentação e conta com o como objetivo de apresentar aos(as) discentes o conteúdo geral da UD que será trabalhada, além de explicar o porquê daquele(s) conteúdo(s) ser(em) importante(s) na construção do seu conhecimento. A exposição desses tópicos precisa: ser minuciosa; despertar o interesse dos(as) educandos(as); expor de uma maneira compreensível e respeitar o tempo de duração de apenas uma aula (*Ibid.*, p. 123-124).

A terceira etapa se chama assimilação e possui como escopo a transformação do processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), visando a autonomia destes(as) para que seja possível realizar uma coleta de dados. Para mais, também busca-se aprimorar a capacidade crítica dos indivíduos, por tal motivo o papel do(a) docente é importante, já que ele(a) precisa elaborar um roteiro de trabalho coerente/coeso e que evite apenas expor, de maneira conteudista, a matéria que pretende abordar. (*Ibid.*, p. 124-125).

A quarta etapa se chama organização e têm como finalidade a sistematização do conhecimento adquirido por parte dos(as) estudantes. Para tal, são necessárias ligações entre os conteúdos da unidade. (*Ibid.*, p. 125).

A quinta – e última – etapa se chama exposição ou culminação e sua função é aperfeiçoar a expressão oral e escrita dos(as) educandos(as), objetivando a exposição de suas pesquisas para o grande grupo (*Ibid.*).

Todas as etapas citadas anteriormente foram levadas em consideração e seguidas na hora da formulação e elaboração da UD criada neste projeto, na medida em que, a partir dessa visão, a pesquisa, a produção e a organização dos conhecimentos se torna mais instigante. Esses fatores nos conectam à gamificação, já que um de seus objetivos é gerar o engajamento dos(as) estudantes dentro do espaço de ensino e aprendizagem, seja ele presencial ou online.

#### 4.1 METODOLOGIA ou DINÂMICA DO JOGO

Estruturalmente, este trabalho apresenta uma metodologia que se divide em duas partes: a pesquisa bibliográfica e a produção e análise de uma UD.

A pesquisa bibliográfica buscou centrar-se nos eixos apresentados e explicados no referencial teórico deste projeto, sendo eles o eixo da construção da gamificação e o da construção da redação. Os(As) autores(as) utilizados(as) foram escolhidos(as) conforme a necessidade de elaboração de cada uma das partes citadas. Para além, também foram utilizados artigos que explicavam um pouco mais acerca da gamificação, da sua história e dos conceitos-chave para o desenvolvimento e aplicação desse método.

A produção e análise de uma UD busca complementar essa pesquisa bibliográfica e apresentar uma possibilidade de aplicação para este projeto. A finalidade é permitir que docentes de diferentes localidades (sejam de escolas públicas ou privadas) possam aplicar, em suas aulas, essa UD, adaptando-a às necessidades específicas dos(as) seus/suas discentes. É importante destacar que, apesar deste projeto ainda não ter sido testado em um contexto de ensino e aprendizagem – em especial, em uma sala de aula –, faz-se importante, além de produzir, realizar uma avaliação da UD, já que “Analisar o próprio material construído requer, nesta etapa de pesquisa, um olhar que seja crítico e reflexivo acerca da prática, mas também que esteja fundamentalmente situado nas condições de produção” (RICHETTI, 2018, p. 39). Nesse caso, as condições de produção deste projeto estão ligadas à escola pública, como citado anteriormente. A análise crítica do material contará com explicações e sugestões para o(a) professor(a) que optar por aplicá-la no seu contexto de ensino e aprendizagem, visto que ela possui, como objetivo, viabilizar a sua execução em diferentes contextos e localizações.

#### 4.2 A GAMIFICAÇÃO NA AULA DE REDAÇÃO ou ESTILO DO JOGO

Quando se utiliza o termo aula de redação, neste trabalho, estamos falando da aula de LP, devido à quantidade pequena de escolas públicas que possui um horário específico para trabalhar com o ensino e aprendizagem da redação escolar.<sup>17</sup>

*Gamificar* a aula de redação é uma tarefa desafiadora, e isso se deve ao fato de que, além de ser uma matéria que não é oferecida em muitas instituições de ensino, também conta com uma certa dificuldade por parte dos(as) educandos(as) no que diz respeito a conteúdos de LP<sup>18</sup>. A falta de um apoio maior para os(as) alunos(as) gera um desinteresse e, em certos momentos, frustração. A culpa não é, sumariamente, do(a) professor(a), porém, sim, das condições as quais ele(a) está inserido(a), em especial a ausência do cumprimento da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em especial dos Parágrafos V, VII e VIII do Artigo 206 que, em teoria, valoriza o profissional da educação escolar com um piso salarial, planos de carreira e um padrão de qualidade no ensino (p. 62-63).

---

<sup>17</sup> Sabemos que existem certas dificuldades na hora de realizar o planejamento e as correções das tarefas, em especial de textos escritos (no nosso caso, a redação escolar). Cada docente e cada espaço necessitam de tempos diferentes, por tal motivo deixamos que o(a) professor(a) decida qual a melhor maneira de realizar as correções.

<sup>18</sup> Segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), divulgados em 2017, 7 em cada 10 estudantes do ensino médio possuem um nível insuficiente de conhecimento – para o seu nível de ensino – em português e matemática. No terceiro ano do ensino médio, por exemplo, a porcentagem de insuficiência chegou a 70,88% (FAJARDO & FOREQUE, In: G1, 2017).

Além da problemática anterior, o desafio se encontra em aplicar o processo da gamificação em uma disciplina que, majoritariamente, depende da escrita e dos seus processos de aprimoramento por parte dos(as) aprendentes. Em geral, *gamificar* algo pressupõe que haja um engajamento dentro de algum desafio abstrato, que apresente regras explícitas e que gere *feedbacks* por parte do próprio jogo. A dúvida que fica é: como transformar a aula de redação em um jogo?

Para o presente trabalho, faz-se importante destacar que estamos trabalhando com a aula de redação, ainda que dentro, muitas vezes, da disciplina de LP e que a redação escolar está sendo considerada como um gênero do discurso. Pensando no atual sistema em que o alunado está inserida, exames como o ENEM, por exemplo, exigem o estudo aprofundado desse gênero, visto que ele se encontra no mundo e é disseminado nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

Considerando a redação como um gênero, cabe refletir que

Na escola, é fato que, cada vez mais, os diversos gêneros, mobilizados como objeto de aprendizagem, são, em geral, os que circulam socialmente, ou seja, são os que estão legitimados pelo uso fora da escola, porém, uma vez levados para a escola como objetos de aprendizagem já não sofreriam certa perda de status de gênero primário para gênero secundário de outro tipo? É algo a se problematizar. São gêneros orais e/ou escritos (verbais ou multissemióticos) que surgem “naturalmente” (derivados de outros, isto é, primários ou secundários na linha bakhtiniana) ao longo do processo sócio-histórico-cultural, que são modificados, ampliados, apagados ou ressignificados ao longo do tempo, precipitados pelo avanço tecnológico (como vemos com o surgimento ou ampliação dos gêneros digitais) e pelas mudanças socioeconômicas. (HERÊNIO & SANTOS, 2020, p. 260)

Ainda que, em algumas instituições, a redação escolar possa não ser considerada como um gênero pleno, ela está no mundo e, para além, é utilizada fora do ambiente escolar. Considerando que os gêneros estão sempre em constante evolução – e criando possibilidades dentro do estudo do texto – a redação, com o passar do tempo, também foi afetada por esse processo. Pelo exposto, consideramos, na nossa perspectiva, que ela é um gênero por si só.

Assim como qualquer gênero, a redação não está isolada no mundo, em função disso, outros gêneros poderão estar permeando o ensino e aprendizagem da escrita como, por exemplo, a carta de apresentação. Esta será utilizada na proposta de UD como forma de apoio para o gênero estruturante desse trabalho (a redação escolar) e para conduzir melhor os(as) estudantes ao longo da proposta.

#### **4.2.1 Maneiras de transformar a escrita em um jogo ou Maneiras de jogar**

A proposta que apresentamos para transformar a aula de redação em um jogo – e que foi a selecionada para o atual trabalho – é a divisão do conteúdo em dois seguimentos: a construção estrutural da redação e o ensino/aprendizagem da gramática.

No seguimento da construção estrutural da redação, o alicerce do projeto é apresentado. Como o gênero redação escolar é aquele que estrutura a UD, o trabalho com a construção de uma dissertação torna-se imprescindível. Os elementos básicos – introdução, desenvolvimento e conclusão – necessitam ser apresentados de uma maneira na qual o(a) estudante compreenda a importância e a função de cada um deles dentro da dissertação. A maneira mais coerente de se trabalhar é expondo, de maneira individual, cada um dos tópicos para o(a) aluno(a), possibilitando o entendimento destes em partes menores.

No seguinte do ensino/aprendizagem da gramática, é necessário, em primeiro lugar, que o(a) educador(a) lembre que a gramática não está dissociada do ensino de redação, uma vez que ela está intrinsicamente ligada às normas formais da língua portuguesa. É importante, também, realizar uma seleção dos conteúdos mais pertinentes àquele contexto. Isso pode acontecer após a sondagem inicial dos(as) estudantes, segundo a teoria de Damis (2006), já que, após ela, será possível diagnosticar quais são as maiores dificuldades que os(as) discentes da turma possuem dentro do âmbito gramatical. Dessa maneira será possível realizar um recorte mais preciso, atendendo às necessidades apresentadas pelo grupo de alunos(as).

Quando passamos ambos os seguimentos para o processo de gamificação, vale ressaltar que as ideias apresentadas por Alves (2014) precisam se fazer presentes. Despertar o engajamento nos(as) educandos(as), manter eles(as) atentos as aulas, proporcionar momentos de diversão e interação são os elementos básicos para que a gamificação aconteça.

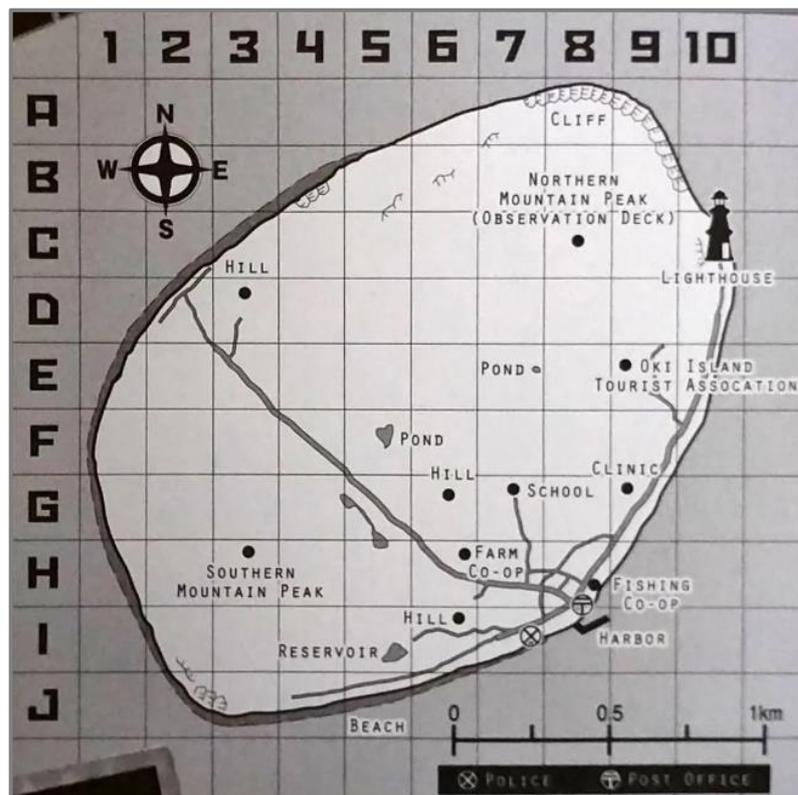
#### **4.3 NINGUÉM É UMA ILHA ou LOCAL DO JOGO**

Ao longo da linha do tempo da humanidade, muitas histórias se passaram em ilhas. Na antiguidade, Ícaro, filho de Dédalo, ao tentar fugir do labirinto do Minotauro na ilha de Creta, criou asas para voar. Em seguida, se afogou ao cair no mar Egeu porque o sol causou o derretimento da cera que prendia as penas. Muitos anos mais tarde, Napoleão, após a sua queda no século XIX, foi condenado a viver em uma distante ilha no continente africano, chamada Santa Helena, na qual passou seus últimos anos de vida.

Na atualidade, podemos citar exemplos mais contemporâneos, como o filme *O naufrago* (2001)<sup>19</sup>, protagonizado por Tom Hanks, que conta a história de um homem que, em uma viagem à Malásia, sofre um acidente de avião e é o único sobrevivente em uma ilha deserta. Também podemos pegar como exemplo o livro *Robô selvagem* (2016)<sup>20</sup> que conta a história de Roz, uma robô que estava em uma caixa quando o seu navio foi afundado e, por um acaso do destino, ela foi parar em uma ilha na qual se encontrava sozinha.

Para além, atualmente, existem outras obras, sejam elas escritas ou audiovisuais, que abordam a mesma temática, porém com um viés mais parecido com um *game*. O livro *Battle Royale* (1999)<sup>21</sup> narra uma distopia na qual o governo do Japão se torna totalitarista e, periodicamente, coloca jovens de uma turma de ensino médio dentro de uma ilha para lutarem até que sobreviva apenas um.

**Figura 1:** Mapa da ilha em que se passa a narrativa.



Fonte: OGIJIMA, 2018.

<sup>19</sup> *O naufrago* (2001), do diretor Robert Zemeckis, distribuído pela 20th Century Fox e pela DreamWorks Pictures.

<sup>20</sup> *Robô selvagem* (2016), do autor Peter Brown, lançado internacionalmente pela editora Lecturer in Classics Peter Brown em 2016 e, no Brasil, traduzido e distribuído pela editora Intrínseca no ano de 2016.

<sup>21</sup> *Battle Royale* (1999), do autor Koushun Takami, distribuído no Brasil pela editora Globo Livros, também conta com um filme com o mesmo nome, lançado em 2002, dirigido por Kinji Fukasaku e Kenta Fukasaku. Também existe um mangá, dividido em 13 volumes, lançado no Brasil pela editora Conrad, e desenhados por Koushun Takami e Masayuki Taguchi, entre os anos de 2000 e 2005.

Outra narrativa ficcional, mas que se passa em uma espécie de ilha (mais especificamente em uma arena que se parece com uma ilha) é o livro *Em chamas* (2009)<sup>22</sup>, da trilogia Jogos Vorazes. Nele, a personagem principal, Katniss, é posta em uma arena na qual precisa batalhar pela sua vida junto com outros(as) companheiros(as).

**Figura 2:** Foto da arena apresentada no filme *Em chamas*.



Fonte: PIRES, 2018.

O conceito de um local que começou a ser chamado de arena, se popularizou na década de 2010, especialmente quando ele é atrelado aos jogos de videogame. Hoje em dia, existem exemplos que corroboram essa afirmação como o jogo *Free Fire*<sup>23</sup>, que permite a interação simultânea de diversos jogadores(as) ao redor de mundo e que funciona em um sistema de *battle royale*. Esse sistema, que também dá título ao livro de Takami, se baseia em uma batalha na qual todas as pessoas estão jogando umas contra as outras e precisam, como objetivo, derrotar os(as) outros(as) *players* que se encontram no mesmo ambiente, seja uma arena, uma ilha ou qualquer outro lugar fantasioso.

---

<sup>22</sup> *Em chamas* (2009), da autora Suzanne Collins, lançado internacionalmente pela editora Scholastic Inc. e, no Brasil, traduzido e distribuído pela editora Rocco, com o selo Jovens Leitores. Também existe um filme de mesmo nome, lançado no ano de 2013, e distribuído pela Lions Gate Entertainment.

<sup>23</sup> *Free Fire* é um jogo mobile (para aparelhos eletrônicos, em especial celulares), criado no ano de 2017, desenvolvido pelo 111dots Studio e distribuído pela Garena e que, até a presente data, faz muito sucesso entre o público mais jovem.

**Figura 3:** Nova arena de batalha de *Free Fire* chamada de Alpine.



Fonte: RODRIGUES, 2022.

Todos os itens citados anteriormente possuem um aspecto em comum: a competição. Esse sistema, já citado anteriormente quando abordamos a teoria de Skinner, pode ser uma armadilha para o(a) docente, em especial porque quando reduzimos à gamificação a uma mera soma de pontos ou medalhas, o entendimento da mecânica do jogo por parte do(a) jogador(a) fica prejudicado (ALVES, 2014, p. 66). Além de tudo, um dos objetivos deste trabalho é evitar transformar o produto final em uma mera conquista com um(a) ganhador(a).

Pensando nesses aspectos, a ideia do jogo se passar em uma ilha busca aproximar o processo de gamificação da realidade dos(as) estudantes, se fazendo valer das tendências do momento que conseguem manter os(as) jovens engajados dentro de um jogo. Ademais, a delimitação do espaço físico – ainda que hipotético – no qual a narrativa vai acontecer é crucial, já que essa retenção permite que o(a) discente consiga manter mais o foco na área específica em que está jogando.

#### 4.4 REQUISITOS PARA O PROJETO ou CONFIGURAÇÕES DO JOGO

Utilizando os processos de gamificação como base para o presente projeto, ressalta-se a importância de conceituar algumas concepções que serão utilizadas na UD para que exista a possibilidade de *gamificar* a aula.

A ideia de gamificação deste trabalho foi pensada para ser aplicada no primeiro ano do ensino médio, todavia existe a possibilidade de utilizá-la em diversos ambientes, que não precisam se restringir ao citado, além de também possuir distintas finalidades. Uma delas é a promoção da experiência, na qual se utilizam distintos elementos para a sua criação e que possui o objetivo de correlacionar o modo como compreendemos os conteúdos para que a aprendizagem ocorra (ALVES, 2014, p. 71-72).

Valendo-se dos conceitos apresentados por Kevin Werbach<sup>24</sup>, Alves (2014) cria uma pirâmide na qual engloba a experiência e a divide em três níveis diferentes: a dinâmica, a mecânica e os componentes. Se valendo de uma lógica de pirâmide, os elementos estão um em cima do outro.

**Figura 4:** Pirâmide conceitual da gamificação.



Fonte: ALVES, 2014, p. 73.

---

<sup>24</sup> Kevin Werbach possui um site de cursos chamado Coursera que, *grosso modo*, oferece cursos em distintas áreas do conhecimento para empresas e pessoas físicas. Nesse caso, a autora utilizou um modelo baseado na formação *Gamification*, ministrada por Werbach.

No nível da dinâmica, fica o topo da pirâmide. É nele que encontramos elementos que deixam o *game* mais coerente, ou seja, são as regras que conduzem o jogo. Esses elementos conceituais são baseados na narrativa a ser seguida e nos mecanismos de progressão do(a) jogador(a) (*Ibid.*, p.73-74).

No nível da mecânica, vemos os elementos que promovem a ação e que movimentam o processo de gamificação para que ele possa acontecer de maneira fluida. Os elementos que fazem com que isso ocorra são baseados nos desafios ao longo da jornada e no trabalho em equipe entre jogadores(as) (*Ibid.*, p.75-76).

Por fim, no nível dos componentes – este que integra a base da pirâmide – encontram-se os elementos que compõem o essencial para a criação de um jogo. Dentre os elementos utilizados se apresentam a criação de um personagem e o sistema de pontuação (*Ibid.*, p.76-77).

Como este projeto se propõe a ser mais dinâmico, visto que é uma monografia, ocorreu uma seleção dos elementos de gamificação apresentados em Alves (2016) e que estão descritos acima. Aqueles citados anteriormente serão apresentados na UD, porém nem todos estão sendo contemplados aqui, em especial aqueles que não possuem uma relação mais direta com o ensino e aprendizagem de redação.

#### **4.4.1 Aplicando as teorias ou Suporte ao(à) jogador(a)**

Para embasar os conteúdos que serão aplicados ao longo da UD – e baseadas no referencial teórico do presente trabalho – algumas teorias serão conceituadas a seguir. Elas se baseiam em Guedes (2009), Koch (2020) e Koch & Travaglia (2021), no que diz respeito aos(às) autores(as) com conteúdos específicos. Também serão detalhadas as competências utilizadas para a construção da UD, partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e o método de *feedback* que será dado aos(às) educandos(as) no processo de aplicação da gamificação.

##### **4.1.1.1 Qualidades discursivas ou NPC: Guedes**

Em sua obra, o autor Paulo Coimbra Guedes cria as chamadas quatro qualidades discursivas que “foram postuladas para servir de instrumento de denúncia da falsificação perpetrada pela redação escolar, pois por sua deliberada busca se encaminha a desconstrução das qualidades formais exteriores que o caracterizam” (GUEDES, 2009, p. 59). Em suma, a criação dessas qualidades busca dar mais personalidade à escrita e não permitir que ela se torne

automática e mecânica, em especial utilizada unicamente em exames (como o ENEM, por exemplo).

A partir dessa reflexão, surgiram quatro pontos de análise de um texto que, no caso da presente UD, serão utilizados para avaliarem a escrita de uma redação. Eles foram chamados pelo autor de qualidades discursivas.

A primeira qualidade discursiva se chama unidade temática. É a partir dela que um texto se orienta, já que esta tem como intento auxiliar o(a) leitor(a) na hora da leitura, fazendo com que o texto se apresente de uma forma coerente e coesa. Ademais, visa manter uma linha de raciocínio que permite a pessoa que está lendo um maior entendimento do sentido global do que foi escrito (*Ibid.*).

A segunda qualidade discursiva se chama objetividade. A compreensão do(a) leitor(a) é de enorme importância, por isso esta competência possui o propósito de apresentar todos os dados à pessoa que está lendo para que haja uma compreensão correta daquele texto. Se, porventura, existir algo que a pessoa que está lendo não conheça, ocorrerá uma falha nessa qualidade (*Ibid.*).

A terceira qualidade discursiva se chama concretude. É ela que garante a transmissão da mensagem que o texto quer passar, de maneira precisa, para o(a) leitor(a). Na escrita da redação escolar, existe uma imprecisão no uso dessa qualidade discursiva, por isso se propõe que haja uma negociação entre o(a) autor(a) e a pessoa que está lendo, buscando que este(a) último(a) consiga interpretar as informações a partir do seu ponto de vista. (*Ibid.*, p. 59-60).

A quarta qualidade discursiva se chama questionamento. Esta tem como intento trazer o(a) leitor(a) para dentro do texto através de um problema, apresentado pelo texto, que necessita de uma espécie de solução. É nesse ponto que o(a) escritor(a) do texto precisa utilizar todas as suas técnicas para fazer com que a pessoa que está lendo fique concentrada e instigada a ler a produção textual (*Ibid.*).

Todas as qualidades apresentadas acima serão utilizadas na elaboração da UD, em especial no método de feedback para os(as) estudantes, dado que está é a maneira selecionada para que as redações fossem avaliadas neste projeto.

#### 4.1.1.2 Coesão ou NPC: Koch

Elemento essencial em um texto – e que precisa estar em conciliação com a coerência – , a coesão evita que a escrita seja apenas uma soma que resulta em um aglomerado de frases e palavras. Na definição da autora, é o conjunto de elementos linguísticos que permite a

instauração de conexões textuais. Quando se utilizam mecanismos linguísticos como a anáfora e a catáfora, por exemplo, é possível estabelecer uma tessitura do texto, criando, assim, a coesão textual (KOCH, 2020, p. 14-15).

A coesão se estabelece no âmbito da gramática e do léxico, visto que ela faz parte do sistema de uma língua, em especial, na sua parte semântica (do sentido). Esse conceito estabelece relações de sentido dentro de um texto, justamente para que seja possível compreendê-lo. De modo geral, “pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (*Ibid.*, p. 18)

#### 4.1.1.3 Coerência ou NPCs: Koch & Travaglia

Enquanto na coesão encontra-se um conceito relacionado à sequência gramatical e lexical de um texto, a coerência, mecanismo que se apresenta como complementar ao anterior, é vista como uma forma de estabelecer uma compreensão do texto a partir da capacidade que o(a) leitor(a) possui de interpretar (KOCH & TRAVAGLIA, 2021, p. 21).

Para além, a coerência é a responsável por apresentar ao(à) leitor(a) maneiras de se compreender o que está sendo dito dentro de um texto. Os aspectos em nível semântico (relativo ao sentido), pragmático (relativo à comunicação), estilístico (relativo à forma de escrever) e sintático (relativo às estruturas do texto) são de vital importância, ao passo que “é preciso sempre ter em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos os níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto” (*Ibid.*, p. 46-47).

#### 4.4.1.4 Competências e habilidades ou Requisitos para o jogo

O presente projeto possui um alinhamento em consonância com à BNCC, já que este é o documento oficial que rege os preceitos básicos da educação brasileira. Ainda que tenhamos críticas à Base, buscamos selecionar as competências e habilidades que mais são pertinentes para a escrita do projeto, em especial àquelas relacionadas à criação e à escrita de textos. Na sequência, destacamos alguns que consideramos relevantes.

**Quadro 1:** Habilidade selecionada no campo de atuação social.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA HABILIDADE</b>
(EM13LP12)	Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 506.

O campo da atuação social é compreendido como um guarda-chuva, visto que a partir dele são desenvolvidos outros 5 campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 488).

**Quadro 2:** Habilidade selecionada no campo da vida pessoal.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA HABILIDADE</b>
(EM13LP20)	Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 511.

O campo da vida pessoal pode ser entendido como aquele que busca disponibilizar ao(à) estudante as ferramentas necessárias para refletir sobre a vida no Brasil e no mundo, partindo do ponto das vivências dos(as) alunos(as). É nesse ponto que a criação da identidade aparece devido à ampliação das referências que aquele(a) educando(a) pode conseguir (*Ibid.*).

**Quadro 3:** Habilidade selecionada no campo da vida pública.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA HABILIDADE</b>
(EM13LP27)	Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 514.

O campo da vida pública é apresentado como aquele que aborda a vivência em sociedade e às proposições políticas, fazendo, dessa forma, com que o(a) discente reflita sobre a importância da participação na vida pública (*Ibid.*, 489).

**Quadro 4:** Habilidades selecionadas no campo das práticas de estudo e pesquisa.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA HABILIDADE</b>
(EM13LP32)	Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.
(EM13LP34)	Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 517-518.

O campo das práticas de estudo e pesquisa visa apresentar as possibilidades da investigação científica para os(as) alunos(as), com o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento técnico (*Ibid.*, p. 488).

**Quadro 5:** Habilidades selecionadas no campo do jornalismo-midiático.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA HABILIDADE</b>
(EM13LP43)	Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 521-522.

O campo jornalismo-midiático é pautado pela exploração de uma consciência mais analítica através dos discursos publicitários, gerando, dessa maneira, educandos(as) mais críticos(as) (*Ibid.*).

**Quadro 6:** Habilidades selecionadas no campo artístico-literário.

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE
(EM13LP47)	Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentis, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
(EM13LP54)	Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 525-526.

Por último, o campo artístico-literário tem como finalidade a consciência da construção de processos criativos e o reconhecimento da pluralidade estética e literária que possa existir. Ademais, busca possibilitar aos(às) alunos(as) a possibilidade de se emocionar e sentir (*Ibid.*).

Todas as competências apresentadas acima aparecerão ao longo da UD de maneira que consigam se interligar entre si e entre os outros conceitos abordados anteriormente. Em alguns momentos, elas não aparecerão de maneira explícita, todavia existirão de forma contextualizada dentro das atividades e tarefas.

#### 4.4.1.5 Método de *feedback* ou Estatísticas do(a) jogador(a)

No processo de gamificação, o *feedback* constante é de essencial importância. O engajamento do(a) jogador(a), muitas vezes, depende desse mecanismo, já que ele possui a função de mostrar para o indivíduo o quão próximo ele está do resultado almejado. Ademais, também serve como um termômetro para exibir a proximidade do(a) jogador(a) para com a sua meta, explicitando que esta é atingível a partir do seu progresso dentro do sistema *gamificado* (ALVES, 2014, p. 48-49).

Trazendo para o contexto do ensino e aprendizagem de redação, o *feedback* também é uma ferramenta substancial. É a partir dele que o(a) discente consegue compreender em quais pontos está se equivocando, quais estão satisfatórios, quais precisa melhorar, etc. O método mais comum é a construção de pequenos bilhetes<sup>25</sup> que visam orientar o(a) estudante na sua escrita. Para o presente projeto, essa ideia será utilizada apenas para a parte gramatical do texto, ou seja, é recomendado que o(a) educador(a) recorra à pequenos bilhetes explicando, de maneira breve, qual foi o equívoco gramatical que o(a) estudante cometeu ao longo da sua dissertação. O intuito principal é a orientação do(a) aluno(a) na hora de reescrever o texto, em especial àqueles(as) que possuem mais dificuldade.

Com a finalidade de deixar a correção mais completa, recomenda-se a adaptação das qualidades discursivas de Guedes (2009) para uma tabela na qual o(a) estudante possa observar, de maneira mais dinâmica, os seus equívocos e acertos. Sugerimos o material criado para o presente projeto que está dividido em três colunas: a primeira apresenta o nome da qualidade discursiva e um breve resumo explicando o que ela é e o que está sendo avaliado; a segunda possui um espaço para o(a) docentes marcar se a qualidade aparece ou não no texto entregue pelo(a) discente; a terceira se apresenta como um espaço para comentários gerais, sejam eles elogios ou críticas ao texto.

**Figura 5:** Tabela de feedback para os(as) estudantes.

	APARECE NO TEXTO?	COMENTÁRIOS GERAIS
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b> APRESENTAR UM TEMA E MANTER UMA LINHA DE RACIOCÍNIO NA HORA DA ESCRITA DO TEXTO.		
<b>OBJETIVIDADE</b> COMPREENSÃO DO TEXTO POR PARTE DA PESSOA QUE ESTÁ LENDO A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS NECESSÁRIOS.		
<b>CONCRETUDE</b> TRANSMISSÃO DA MENSAGEM UTILIZANDO ELEMENTOS QUE FAÇAM O TEXTO FICAR MAIS PALPÁVEL.		
<b>QUESTIONAMENTO</b> APRESENTAR UM PROBLEMA, QUE NECESSITA DE SOLUÇÃO, E MANTER A PESSOA QUE ESTÁ LENDO INTERESSADA.		

Fonte: elaborada pelo autor.

<sup>25</sup> Eliana Donaio Ruiz, autora da obra *Como corrigir redações na escola*, postula que esses bilhetes, escritos pela(a) professor(a) como forma de feedback, possuem duas funções: a de alertar o(a) educando(a) sobre os possíveis erros no seu texto ou expor sobre a própria tarefa de correção do(a) docente. Os bilhetes servem como uma orientação para o(a) aluno(a), sendo um elemento pós-texto e que precisa motivar a pessoa que escreveu a continuar no seu processo de ensino e aprendizagem (RUIZ, 2010, p. 47-49)

## 5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA ou INICIANDO O JOGO

A construção e análise da presente UD utiliza dois alicerces para a sua sustentação: os conceitos de gamificação e os conceitos de unidade didática, ambos apresentados anteriormente e observados a partir de suas respectivas autoras. Além disso, também se baseia em todo o referencial teórico apresentado nessa monografia.

Para auxiliar na estruturação desse projeto, buscamos utilizar alguns conceitos apresentados por Simões et al (2012), em especial no que tange à organização de um plano de trabalho a partir de tabelas que eludiam melhor os conteúdos. Essas definições foram adaptadas para este projeto de maneira que fossem utilizados apenas os conceitos mais relevantes, além de se aplicarem à realidade da UD.

Intitulada *Ninguém é uma ilha*, a presente UD foi criada a partir das reflexões após mais de quatro anos de docência do autor no ensino e aprendizagem de redação. Essa experiência se deu no ambiente de um curso pré-vestibular, contudo, por se tratar de estudantes com o nível médio – seja ele completo ou em conclusão –, as dificuldades de escrita apresentadas são muito similares àquelas vistas no contexto do ensino médio.

Pensada como uma maneira se trabalhar com a escrita desde o começo do ensino médio, essa UD foi pensada para ser aplicada no 1º ano, posto que os(as) estudantes são recém-chegados(as) em um novo ambiente escolar e, por essa razão, possuem diferentes níveis de conhecimento<sup>26</sup>. Além disso, possibilitar a interação desses(as) educandos(as), já na sua chegada à nova fase de suas vidas, é de suma importância, visto que estimula as capacidades de sociabilidade e instiga a participação dos indivíduos no ambiente escolar.

Os conteúdos trabalhos na UD serão, em suma, resumidos ao ensino e aprendizagem de redação escolar. Tal fator implica no estudo da estrutura interna e externa desse gênero textual, bem como nos conceitos de coesão e coerência. Ressalta-se aqui que o objetivo desse projeto não é preparar, diretamente, o(a) discente para o ENEM e/ou outros exames para o ingresso no ensino superior, isso é uma consequência – positiva – do estudo do texto. Um dos objetivos, citado anteriormente como secundário, é o estímulo à escrita, focado nos(as) estudantes, já que uma grande parcela possui dificuldades ou, também, não se sente à vontade para dissertar.

---

<sup>26</sup> É de suma importância que a parte de exploração, apresentada por Damis (2006) seja realizada logo no ingresso desses(as) estudantes, uma vez que as chances de sucesso para uma melhor escrita serão mais altas (mesmo que sejam a longo prazo).

**Quadro 7:** Informações sobre a UD *Ninguém é uma ilha*.

<b><i>NINGUÉM É UMA ILHA</i></b>	
<b>Temática central:</b>	→ Ensino e aprendizagem de redação.
<b>Subtemas:</b>	→ Estrutura da redação escolar; → Coesão; → Coerência; → Estudo do texto.
<b>Público-alvo:</b>	→ Estudantes do primeiro ano do ensino médio, em especial de escolas públicas, de todo o território brasileiro.
<b>Objetivo geral:</b>	→ Utilizar os processos de gamificação para transformar a aula de redação em um jogo, buscando desenvolver as habilidades de escrita dos(as) alunos(as) a partir da compreensão da estrutura de um texto dissertativo.
<b>Objetivos específicos:</b>	→ Estimular a escrita dos(as) estudantes através da utilização da gamificação em sala de aula, visando deixar a aula de redação mais instigante; → Proporcionar o trabalho em equipe e a colaboração mútua entre os(as) colegas que compartilham o espaço de ensino e aprendizagem, pretendendo criar um espaço de maior interação; → Permitir a imersão dentro de uma fantasia, respeitando as características desse gênero e viabilizando ao(à) aluno(a) a possibilidade de explorar esse espaço.
<b>Objetivos disciplinares:</b>	→ Compreender a estrutura da redação escolar, composta por: introdução, desenvolvimento e conclusão; → Assimilar os conceitos de coesão e coerência, utilizando os conectivos/conectores como auxiliares; → Expandir a capacidade de pesquisa dos estudantes, em especial a criação de argumentos para serem utilizados em um texto dissertativo.
<b>Problematização:</b>	→ As dificuldades de se escrever uma redação, que possua todas as características que esse gênero solicita.
<b>Gênero estruturante:</b>	→ Redação escolar.
<b>Gêneros secundários:</b>	→ Narrativa ficcional; → Exposição oral; → Carta de apresentação.

<b>Duração:</b>	→ 25 horas/aulas, divididas em 5 semanas com cada uma contendo 5 períodos de 50 minutos <sup>20</sup> .
<b>Produto final:</b>	→ Criação de uma redação, utilizando todos os aprendizados do semestre, que será posta dentro de uma garrafa para que outros(as) estudantes que participem, no futuro, possam ler.

Fonte: elaborado pelo autor.

### 5.1 PRIMEIRA PARTE ou FASE 1

**Quadro 8:** Informações sobre a primeira semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

<b>PRIMEIRA SEMANA</b>	
<b>Objetivo(s):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Explicar o processo de gamificação dentro da sala de aula e como ele será aplicado no ensino e aprendizagem de redação;</li> <li>→ Criar o avatar (personificação) pessoal de cada estudante;</li> <li>→ Apresentar a narrativa que envolve a ilha na qual ela ocorrerá;</li> <li>→ Analisar a escrita dos(as) estudantes para a realização da sondagem prévia de conhecimentos.</li> </ul>
<b>Materiais sugeridos:</b>	→ Quadro-branco; caneta para quadro-branco; revistas; jornais; tesoura; computador com internet; celular com internet; cartolina/papel pardo; folha em branco; caneta; corretivo; lápis; borracha; folha de redação.
<b>Duração:</b>	→ 5 horas/aula ou 1 semana.
<b>Avaliação:</b>	→ Escrita de uma redação para a sondagem de conhecimentos.

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>27</sup> A seleção dos 5 períodos por semana foi baseada nos parâmetros curriculares do estado do Rio Grande do Sul. Neles é definido que o primeiro ano do ensino médio conta com 5 horas/aula (nesse caso, períodos) por semana.

Quando iniciamos uma atividade nova, estamos passando por um processo interno de adaptação, em especial quando se trata de alguma novidade. No momento em que esse trabalho se expande a um conceito não muito conhecido – nesse caso, a gamificação – é de substancial importância que o alunado possa entender um pouco mais sobre esse processo, em particular o seu funcionamento dentro da sala de aula.

Recomenda-se que a primeira semana possua o intuito de ser mais concentrada nos conceitos de exploração e apresentação elaborados por Damis (2006), ou seja, realizar uma sondagem junto aos(às) estudantes para saber mais sobre seus conhecimentos prévios e apresentar o conteúdo geral da UD de forma a aplicar esses conhecimentos na prática (p. 123). No que tange à gamificação, é interessante mostrar aos(às) educandos(as) uma breve conceituação desse tema, explicando que o seu objetivo é a transformação da aula em um jogo. Para mais, faz-se relevante utilizar os elementos do nível de componentes, em especial a criação de personagens, e do nível da dinâmica, com a apresentação da narrativa (ALVES, 2014, p. 73).

O propósito da primeira hora/aula é explicar aos(às) alunos(as) todo o caminho que será trilhado ao longo da UD. Elucidar que o objetivo principal é o ensino e aprendizagem da construção de um texto argumentativo – nesse caso, a redação – e que, para essa finalidade, será utilizada a metodologia da gamificação. Também expor que eles(as) entrarão em uma espécie de jogo na qual passarão por distintas atividades, sejam elas mais voltadas para o ensino tradicional (a partir da conceituação realizada anteriormente no presente trabalho) ou mais dinâmicas, utilizando o espaço físico ao redor como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Após a exposição e explicação de como funcionará a dinâmica das próximas seis semanas, o(a) docente poderá utilizar a segunda e terceira horas/aula dessa primeira parte para se dedicar à criação e elaboração dos avatares juntos aos(às) estudantes. A ideia é que cada aluno(a) crie um avatar que, nesse caso, é uma representação visual do seu/sua personagem dentro do jogo (Ibid., p. 76), para que seja mais divertido e interativo o processo de gamificação. Neste ponto, o(a) educador(a) pode utilizar uma diversidade de métodos, dentre eles destacamos a utilização de programas online para essa finalidade como, por exemplo, o Bitmoji<sup>28</sup> e o Avatar Maker<sup>29</sup>, já que ambos possuem uma quantidade significativa de ferramentas de personalização

---

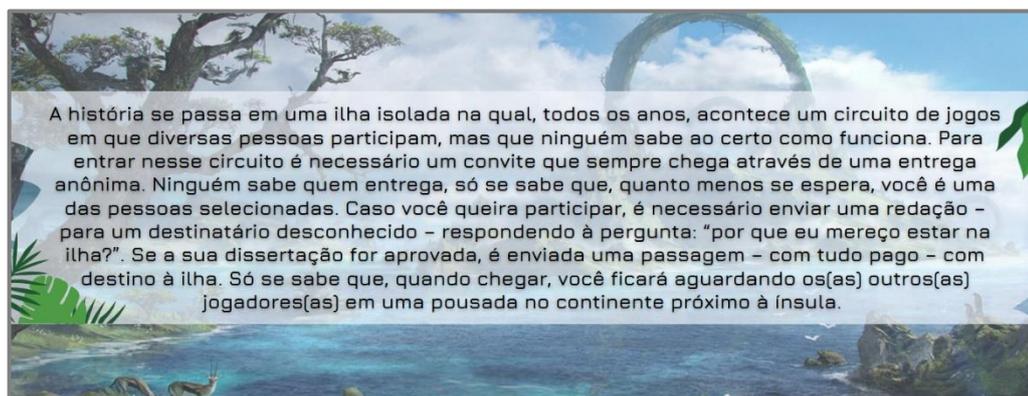
<sup>28</sup> Bitmoji é um aplicativo de celular, vinculado à plataforma Snapchat, que permite a criação de um avatar baseado nas características físicas da pessoa. Ele também cria diversas figurinhas que podem ser utilizadas em aplicativos de comunicação instantânea e/ou redes sociais.

<sup>29</sup> Avatar Maker é um site online que permite a criação de um avatar baseado nas características físicas da pessoa. Após a criação, o indivíduo pode realizar o download da sua criação em diversos formatos, dentre eles .jpeg e .png.

e, ao final, o(a) docente possui a opção de imprimir a criação de cada estudante e utilizá-la no processo. Como essa UD foi pensada para o contexto das instituições públicas, devemos lembrar que muitas delas, infelizmente, ainda não possuem a aparelhagem necessária para que isso possa ocorrer. Em consequência deste fato, pensamos em utilizar outros meios para a criação desses avatares como, por exemplo, a estilização utilizando recortes de revistas e jornais. Também é possível solicitar aos(às) discentes que realizem um autorretrato seu para que este possa ser utilizado como avatar. Essa é uma maneira de também desenvolver outras habilidades dos(as) alunos(as).

Quando os avatares estiverem criados, pode-se utilizar a quarta hora/aula para explicar à narrativa aos(às) alunos(as) e realizar algumas combinações.

**Figura 6:** Apresentação da primeira parte da narrativa.



Fonte: elaborada pelo autor.

Com relação às combinações, é importante dialogar com o alunado explicando que a participação de todos(as) é de suma importância. Ademais informar que, a partir daquele momento, eles(as) passarão por um processo no qual precisarão, em distintos momentos, trabalhar em equipe para alcançar determinados objetivos. Por essa razão, respeitar os(as) colegas é essencial no decorrer das aulas, assim será possível uma maior fluidez no trabalho em equipe. O(A) educador(a) também poderá realizar outras combinações que julgar necessárias, em especial aquelas que possuem relação com o contexto pessoal de cada instituição de ensino e cada grupo de estudantes.

Na quinta – e última – hora/aula da primeira semana, o(a) professor(a) pode solicitar aos(às) estudantes que escrevam a redação, na folha específica distribuída por ele(a) (APÊNDICE D) para que possam ingressar no jogo. Faz-se imprescindível deixar que o alunado se sinta livre na hora da escrita, uma vez que essa atividade é uma sondagem para saber qual é

o nível de conhecimento que eles(as) possuem acerca da escrita de uma dissertação. Para além, essa produção se encaixa mais no gênero carta de apresentação, sendo este podendo ser utilizado como um apoio no processo de sondagem do alunado. A produção da redação também contará para dois outros propósitos: gerar uma atividade avaliativa relativa à primeira semana e passar de fase no processo de gamificação.

No que diz respeito à atividade avaliativa, todas as semanas do projeto os(as) alunos(as) precisarão realizar uma pequena tarefa para encerrar aquela fase, ou seja, passarem para o próximo nível. Algumas serão realizadas de forma individual e outras, de forma coletiva, mais precisamente em grupos. Isso faz parte da avaliação processual que garantirá ao(à) estudante uma maior consistência no ensino e aprendizagem dos conteúdos, principalmente na hora de assimilar aquela matéria de maneira coerente e coesa.

Com relação a passar de fase, um dos pilares da gamificação é a evolução (o progresso) dentro do jogo. Por esse motivo, é importante que existam maneiras de o(a) estudante conseguir avançar, em especial após a conclusão de uma tarefa que dará a ele(a) a liberação para uma nova fase. Cabe destacar que a progressão pode ser feita de maneira individual ou coletiva, esta última, em especial, utilizando o auxílio dos(as) colegas.

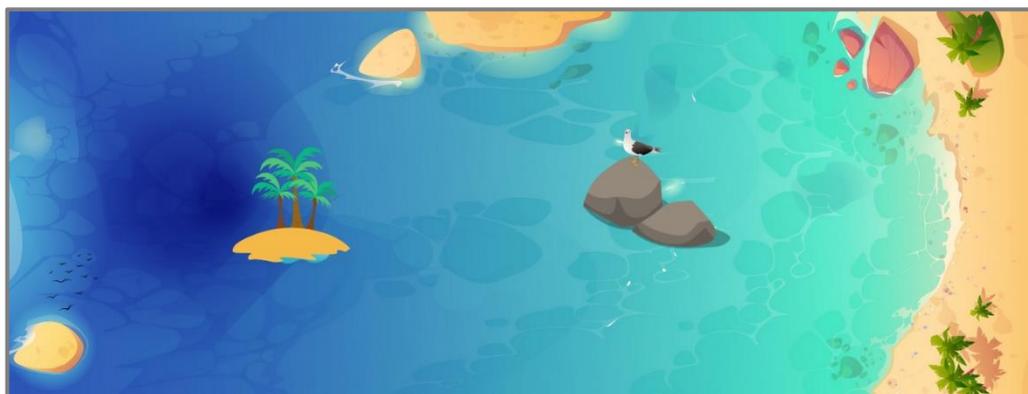
Enquanto a turma estiver escrevendo a redação, o(a) professor(a) pode criar, com cartolina, papel pardo ou outro tipo de material, um mural para colocar os avatares de cada estudante. A ideia é, ao longo de cada semana, os(as) próprios(as) educandos(as) irem colocando, na fase seguinte, o seu avatar nesse mural, gerando, assim, um sistema de progressão de fases dentro da gamificação. Caso algum(a) estudante não consiga terminar a sua redação naquele dia, o(a) educador(a) possui a opção de recolhê-la na semana seguinte, contudo será mais complexo realizar a sondagem.

Abaixo encontra-se uma sugestão de estrutura para o mural (com as imagens retiradas do Freepick<sup>30</sup> e do Flaticon<sup>31</sup>, ambos sites com licença gratuita). Caso queira, o(a) docente pode optar por realização a impressão desta imagem – em um tamanho grande – para utilizar com seus/suas discentes.

---

<sup>30</sup> Freepik é um site que possui um banco com milhares de imagens gratuitas e sem direitos autorais, sendo livres para o uso de qualquer pessoa.

<sup>31</sup> Flaticon é um site que possui um banco com milhares de ícones gratuitos e sem direitos autorais, sendo livres para o uso de qualquer pessoa.

**Figura 7:** Sugestão de mural.

Fonte: elaborada pelo autor.

## 5.2 SEGUNDA PARTE ou FASE 2

**Quadro 9:** Informações sobre a segunda semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

<b>SEGUNDA SEMANA</b>	
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Apresentar os conceitos básicos para a escrita de uma introdução do gênero redação escolar (contextualização do tema e tese);</li> <li>→ Explicar qual será o método de <i>feedback</i> utilizado pelo(a) professor(a) ao longo das aulas;</li> <li>→ Trabalhar com a exposição oral de ideias acerca de temas pré-selecionados;</li> <li>→ Despertar no alunado o sentimento de apoio coletivo dentro da sala de aula.</li> </ul>
<b>Materiais sugeridos:</b>	→ Quadro-branco; caneta para quadro-branco; caneta; corretivo; lápis; borracha; folha com explicações do conteúdo; folha de redação; recipiente, papéis pequenos.
<b>Duração:</b>	→ 5 horas/aula ou 1 semana.
<b>Atividade avaliativa:</b>	→ Escrita de um pequeno parágrafo, que contenha contextualização do tema e tese, a partir de uma das temáticas selecionadas pelo(a) estudante.

Fonte: elaborado pelo autor.

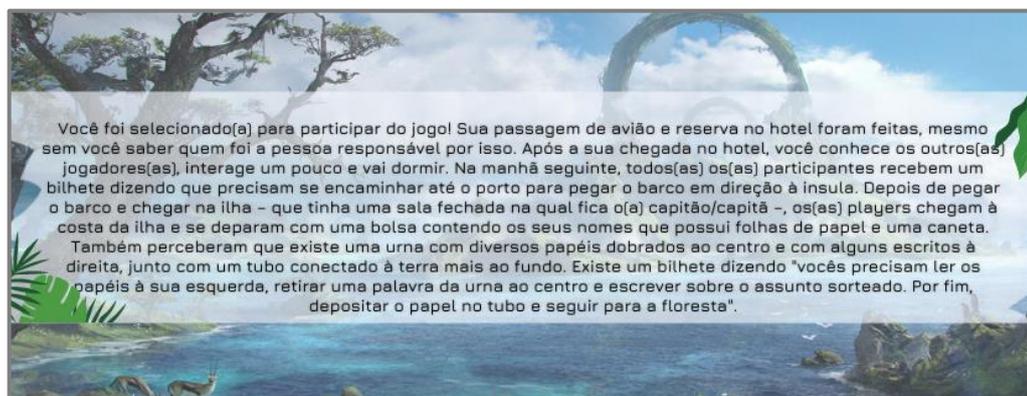
A partir da segunda semana, o trabalho efetivo com o processo de criação da redação poderá se iniciar com mais afinco, em especial porque, nesse momento, sugere-se o trabalho com a estrutura de como escrever uma introdução.

Antes de iniciar a explicação e contextualização da escrita da parte inicial do texto, na primeira hora/aula recomenda-se à apresentação do método de *feedback* utilizado nas correções realizadas pelo(a) professor(a). É de suma importância que os(as) estudantes saibam quais pontos estão sendo analisados dentro do seu texto, em especial na grade de avaliação que. Para a correção, serão utilizadas, como citado neste trabalho, as quatro qualidades discursivas propostas por Guedes (2009), sendo elas: unidade temática, concretude, questionamento e objetividade.

Ainda nesse primeiro momento, o(a) docente pode dizer que, aqueles(as) estudantes que ainda não entregaram a atividade avaliativa relativa à primeira parte da UD, podem entregar até o final daquela semana. A ideia é que os(as) colegas que possuem mais facilidade para finalizar às tarefas possam auxiliar àqueles(as) que ainda não conseguiram terminar. O trabalho em equipe começa a ser traçado nesse momento, ao passo que o objetivo se torna entregar essa atividade para o(a) educador(a), o que mescla uma visão de ensino tradicional (a necessidade de realizar às tarefas para o(a) professor(a) com a visão da gamificação (para passar de fase é necessário fazer a atividade).

Após encerrada, oficialmente, a primeira fase, o(a) docente pode iniciar a segunda hora/aula explicando a segunda parte da narrativa que está ocorrendo na ilha.

**Figura 8:** Apresentação da segunda parte da narrativa.



Fonte: elaborada pelo autor.

Sugere-se que, após a leitura da segunda parte narrativa, o(a) docente inicie a entrega da folha ao alunado já que essa possui um resumo dos elementos básicos que são necessários para

a escrita de uma redação (APÊNDICE E). Partindo desse material, faz-se necessário explicar, em princípio, quais são os preceitos base para se escrever uma introdução. Nesse momento, o(a) docente poderá utilizar, como apoio, a lousa para citar exemplos concretos.

A seguir, a segunda, terceira e quarta horas/aula podem ser dedicadas à escrita. O(A) educador(a) poderá reler, caso queira, novamente a narrativa para que os(as) estudantes relembrem o que estava sendo dito. Logo, ele(a) pode dizer que a atividade se iniciará. Nesse ponto, deixamos como sugestão duas maneiras de executar a tarefa, ao passo que ela necessitará ser adaptada à realidade de ensino à qual o(a) professor(a) está inserido(a). A primeira sugestão é utilizar um recipiente como urna, seja uma caixa, um pote de plástico, um de vidro, etc., para a realização da atividade. A segunda é, ao invés de utilizar um receptáculo, colocar, no quadro, algumas palavras. O importante é que, seja em um recipiente ou na lousa, algumas temáticas recorrentes na realidade daqueles(as) educandos(as) apareçam nessa tarefa. Sugerimos que sejam trabalhadas, no mínimo, cinco temáticas diferentes (exemplos: meio ambiente; educação; saúde pública; saneamento básico; direitos humanos; violência; bullying; fake News) para que haja uma maior diversidade na hora da dinâmica.

Partindo da primeira ideia, caso ela seja utilizada, sugere-se que sejam depositados na urna diversos papéis com essas temáticas e, além disso, que elas se repitam no recipiente. Cada aluno(a) necessita retirar uma dessas palavras da urna – sem olhar – e, em seguida, mostrar aos(às) colegas e ao(a) professor(a). Após o último indivíduo retirar um papel, todas as temáticas que apareceram serão postas na lousa para uma melhor visualização. Na ocorrência da segunda ideia ter sido a selecionada, as temáticas são colocadas anteriormente no quadro e o(a) educador(a) poderá solicitar aos(às) estudantes que selecionem aquela que gostariam de dissertar sobre.

Independente do método utilizado, a intenção principal é proporcionar a discussão dessas temáticas dentro do espaço educativo. Por tal razão, sugere-se que as três horas aula seguintes sejam dedicadas a esse propósito, buscando ouvir a diversidade de conhecimentos acerca do tema, evocando partes do conceito de assimilação proposto por Damis (2006) e utilizando a interação, elemento importante no processo de gamificação.

Para o encerramento dessa semana, na quinta hora/aula, o(a) docente poderá propor aos(às) estudantes que, em uma folha de redação (APÊNDICE D), eles escrevam, de maneira sucinta, um pequeno parágrafo no qual precisam aparecer os dois elementos que compõem a construção de uma introdução: a contextualização do tema e a tese. Caso a opção da urna tenha sido utilizada, deixa-se como sugestão que a temática sorteada seja aquela selecionada para a escrita individual de cada estudante. Na circunstância em que a lousa tenha sido utilizada, o(a)

professor(a) pode sugerir que os(as) discentes escolham a sua temática. Para passar de fase, o alunado necessita entregar essa tarefa e, a seguir, podem ir até o mural e avançar com o seu avatar até a próxima etapa.

### 5.3 TERCEIRA PARTE ou FASE 3

**Quadro 10:** Informações sobre a terceira semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

<b>TERCEIRA SEMANA</b>	
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Entregar às tarefas avaliativas da primeira e segunda semanas e incentivar os(as) discentes a reescreverem a primeira tarefa a partir dos bilhetes orientadores;</li> <li>→ Apresentar os conceitos básicos para a escrita de um desenvolvimento do gênero redação escolar (argumentos);</li> <li>→ Trabalhar a diferença entre opinião e argumento;</li> <li>→ Utilizar a sala de aula invertida como forma de fomentar à pesquisa e a curiosidade.</li> </ul>
<b>Materiais sugeridos:</b>	→ Quadro-branco; caneta para quadro-branco; caneta; corretivo; lápis; borracha; folha com explicações do conteúdo; folhas em branco; folha de redação.
<b>Duração:</b>	→ 5 horas/aula ou 1 semana.
<b>Atividade avaliativa:</b>	→ Pesquisar sobre o assunto sorteado/selecionado pelo(a) estudante na fase anterior e apurar as ideias que duas pessoas diferentes possuem sobre o assunto, ouvindo qual é a sua opinião e o seu argumento.

Fonte: elaborado pelo autor.

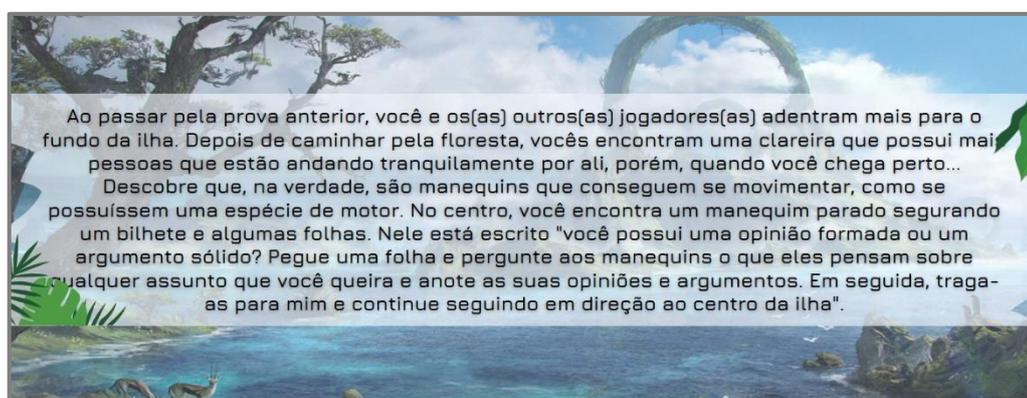
A terceira semana marca a chegada exata ao meio da UD. Pensando que todos(as) os(as) estudantes já terão entregue a primeira redação de sondagem, o(a) docente poderá ter uma direção mais assertiva acerca de quais conteúdos gramaticais precisam ser trabalhados com os(as) alunos(as). Para mais, também terá um diagnóstico de qual(ais) é/são a(s) maior(es) dificuldade(s) da turma na estruturação de um texto dissertativo.

Sugere-se que a primeira hora/aula seja dedicada à entrega das redações, da atividade avaliativa da aula anterior e a um *feedback* geral das escritas. Neste momento, faz-se importante registrar à turma os pontos em que mais se equivocaram objetivando não assustá-la, todavia

dizer que, a partir daquele momento, o(a) educador(a) focará naqueles conteúdos, em especial na entrega das atividades avaliativas individuais. Nesse momento também sugere-se que os(as) discentes apresente o seu próprio *feedback*, dizendo o que estão achando, até aquele momento, das atividades desenvolvidas, se possuem alguma sugestão ou alguma crítica. O(A) docente precisa estar aberto a ouvir, nesse momento, o que os(as) seus/suas estudantes têm a dizer.

Para a segunda hora/aula, sugere-se que seja realizada, em um primeiro momento, a leitura da próxima etapa da narrativa.

**Figura 9:** Apresentação da terceira parte da narrativa.



Fonte: elaborada pelo autor.

Seguidamente à leitura, o(a) professor(a) pode entregar uma folha com algumas explicações da diferença entre uma opinião e um argumento (APÊNDICE F). Para elucidar melhor o assunto, sugere-se que a lousa seja dividida em duas partes, uma para colocar opiniões e a outra, argumentos. O(A) docente poderá trazer como exemplo algum assunto que seja da rotina dos(as) estudantes e começar a perguntar quais são as suas opiniões e os seus argumentos sobre esse assunto. Como sugestão, o(a) educador(a) pode perguntar se o alunado concordaria em aumentar o horário do seu próprio intervalo, utilizando opiniões sobre o assunto e argumentos para realizar a defesa do seu ponto de vista.

Após toda a conversa e explicação sobre o tema, os(as) estudantes entrarão na quarta e quinta horas/aula que, nessa semana, podem ser dedicadas a uma atividade de campo. Buscando desenvolver as competências de assimilação e organização (Damis, 2006), propõe-se que os(as) educandos(as) possam sair das quatro paredes da sala de aula para trabalhar em outro ambiente. Partindo da ideia exposta na narrativa sobre os manequins que possuem opiniões e argumentos sobre distintos assuntos, o(a) professor(a) pode propor à turma que, utilizando o tema individual da semana passada, os(as) estudantes saiam da sala de aula e perguntem para, no mínimo, duas

pessoas que encontrarem qual é a sua opinião e o seu argumento sobre essa temática. Cabe ao(à) discente explicar, caso o(a) entrevistado(a) não saiba, a diferença entre ambos os conceitos. Os(as) estudantes terão de anotar, em uma folha, de forma resumida, cada opinião e argumento desses(as) dois/duas entrevistados(as). Ao final, precisarão voltar para a sala de aula.

No que tange ao trabalho em equipe, nesse momento o(a) educador(a) poderá dar uma sugestão ao alunado. Como, na turma, vão existir pessoas com a mesma temática, estas podem se reunir em pequenos grupos para realizar o trabalho de forma coletiva. Compete ao(a) docente decidir se os(as) alunos(as) poderão utilizar as mesmas opiniões e argumentos que conseguirem, caso entrevistem as mesmas pessoas, ou que, ainda assim, cada estudante busque duas pessoas diferentes. Sugerimos a eleição da segunda opção, visto que o espaço escolar, comumente, possui uma quantidade considerável de indivíduos e, desse modo, uma pluralidade de ideias e pensamentos, assim deixando o trabalho mais diverso.

Chegando à quinta hora/aula, espera-se que os(as) estudantes já tenham voltado para a sala de aula e o(a) docente poderá perguntar, de modo geral, como foi a atividade. Nesse momento, espera-se que os(as) alunos(as) digam quais foram as suas dificuldades, o que acharam mais fácil, etc. Por fim, para encerrar a semana, o(a) professor(a) pode solicitar aos(às) educandos(as) que escrevam, de modo resumido, dois parágrafos utilizando as ideias que foram descobertas a partir da pesquisa realizada naquele dia depois de entregar uma folha de redação (APÊNDICE D). No fim, o alunado precisará devolver para o(a) docente o que foi escrito. Para encerrar a classe, o(a) professor(a) pode explicar como ocorrerá a atividade avaliativa que, nessa fase, funcionará de uma maneira distinta.

Os(As) estudantes precisam, em primeiro lugar, pesquisar em suas casas um pouco mais acerca daquele assunto que lhes foi sorteado/dado. Em seguida, unindo os resultados obtidos naquele dia, precisam buscar mais duas pessoas em sua residência/vizinhança e perguntar, assim como na tarefa de aula, qual é a opinião e o argumento do indivíduo acerca daquele assunto. Logo após, anotar tudo em uma folha – que pode ser a mesma utilizada anteriormente – e expor para os(as) colegas na próxima aula. A ideia central é que vozes, além daquelas do ambiente escolar, possam ser ouvidas, ressaltando os preceitos da BNCC (BRASIL, 2018) de que a pluralidade de fatos, opiniões e argumentos precisa ser levada em consideração. Essa metodologia da pesquisa em casa é uma aplicação adaptada da sala de aula invertida de Bergmann & Sams (2018), visando a autonomia do(a) estudante no ambiente fora da sala de aula.

## 5.4 QUARTA PARTE ou FASE 4

**Quadro 11:** Informações sobre a quarta semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

<b>QUARTA SEMANA</b>	
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Entregar à tarefa avaliativa da terceira semana;</li> <li>→ Apresentar os conceitos básicos para a escrita de uma conclusão do gênero redação escolar (resumo e princípio da não apresentação de novas ideias);</li> <li>→ Explicar os conceitos de coesão e coerência através de uma atividade lúdica;</li> <li>→ Incitar a realização das atividades em grupo com o princípio da colaboração.</li> </ul>
<b>Materiais sugeridos:</b>	→ Quadro-branco; caneta para quadro-branco; caneta; corretivo; lápis; borracha; folhas em branco; folha de redação; barbantes; fita; papéis mais grossos.
<b>Duração:</b>	→ 5 horas/aula ou 1 semana.
<b>Atividade avaliativa:</b>	→ Criar uma conclusão para a redação e, utilizando a atividade lúdica, utilizar, ao menos, cinco conectivos para dar mais fluidez ao seu texto.

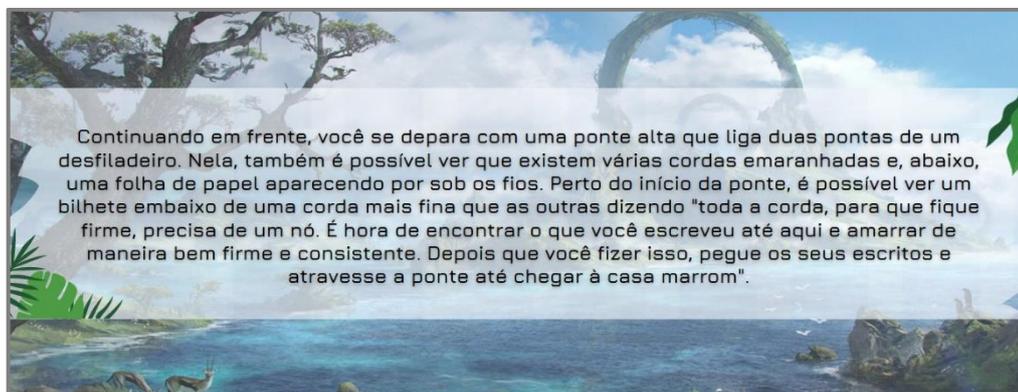
Fonte: elaborado pelo autor.

A quarta semana se inicia com a primeira hora/aula podendo servir para uma exposição breve dos(as) estudantes sobre o que encontram mais sobre o assunto em suas casas e, em especial, quais outras opiniões e outros argumentos que conseguiram coletar. Nesse ponto, o trabalho com o conceito de exposição ou culminância (Damis, 2016) é utilizado, já que os(as) estudantes estarão utilizando os seus conhecimentos para expor algo. Após o diálogo, o(a) docente devolverá as atividades avaliativas da aula anterior e pode solicitar que os(as) discentes vão até o mural e avancem com o seu avatar.

A segunda e terceira horas/aula podem ser destinadas ao conteúdo de conclusão da redação. Dessa vez, o(a) docente pode começar de uma maneira diferente: ao invés de iniciar lendo a narrativa, pode perguntar aos(às) educandos(as) qual eles(as) julgam ser a melhor maneira de se encerrar um texto. As respostas que forem aparecendo podem ser escritas no quadro. O objetivo, nesse momento, é fazer com que os(as) discentes reflitam e já comecem a pensar na maneira de fechar e encadear as ideias das suas próprias produções.

Depois do momento de chuva de ideias, sugerimos que o(a) educador(a) leia a próxima parte da narrativa.

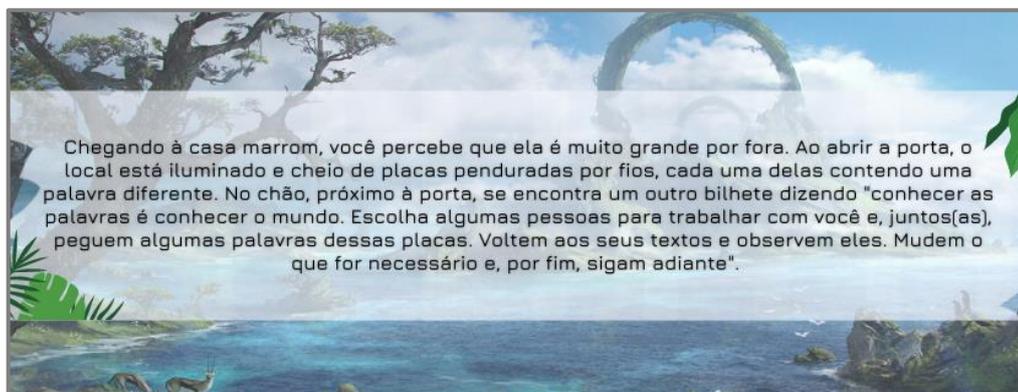
**Figura 10:** Apresentação da quarta parte (primeiro fragmento) da narrativa.



Fonte: elaborada pelo autor.

O(A) docente poderá avisar aos estudantes que essa aula terá dois conteúdos distintos, mas que se aproximam em decorrência da redação. A tarefa, nesse primeiro momento, é entregar uma outra folha de redação (APÊNDICE D) e solicitar aos(às) alunos(as) que amarrem – figurativamente – o seu texto, ou seja, que escrevam uma conclusão para essa redação que está sendo construída desde a segunda semana. Caso o(a) docente tenha optado por deixar as folhas com as partes da redação separadas, esse é o momento de entregar aos(às) estudantes e juntá-las fisicamente, visto que os(as) alunos(as) precisarão dos seus escritos anteriores para conseguir dissertar. Na medida em que os(as) estudantes forem finalizando, o(a) docente poderá passar para o segundo fragmento da narrativa.

**Figura 11:** Apresentação da quarta parte (segundo fragmento) da narrativa.



Fonte: elaborada pelo autor.

A quarta e quinta horas/aula possuem como sugestão uma dedicação à atividade lúdica que visa trabalhar com os conceitos de coesão e coerência. Neste ponto, o(a) professor(a) poderá

escolher a forma como se sentir mais confortável para operar. Nesta unidade, para que o objetivo da ludicidade seja alcançado, damos a ideia de serem utilizados barbantes e papéis para se assimilar à realidade à narrativa ficcional contada. Aqui sugerimos que o(a) docentes consiga uma sala vazia na escola – um auditório, por exemplo – e cole, ou nas paredes ou, se conseguir, no teto, diversos conectivos/conectores, estes selecionados a partir daqueles que o(a) educador(a) achar mais pertinentes (pensando nas necessidades encontradas a partir da sondagem realizada na primeira aula). Em seguida, o(a) professor(a) possui a alternativa de separar alguns envelopes e, dentro deles, colocar um texto dizendo qual é o tipo de conectivo/conector e uma breve explicação sobre quais são os seus usos, isso sem deixar explícito o tipo, mas, sim, dizer apenas a sua função. Esses envelopes podem ser deixados no meio da sala temática em uma mesa. Além disso, todos eles precisam estar lacrados. Assim que a narrativa for contada, o(a) docente poderá encaminhar seus/suas educandos(as) até o local selecionado e explicar como será realizada a última atividade avaliativa antes da atividade final.

O alunado precisará se dividir em grupos – a quantidade de estudantes varia pelo número de estudantes total da turma, das temáticas, etc., o docente decidirá qual será mais pertinente para o momento – e, em seguida, o(a) professor(a) explicará a tarefa. Cada estudante precisa pegar a sua redação e, em grupos, se reunir para debater sobre ela. Em seguida, precisarão observar aqueles conectivos/conectores que estão dispostos pelo recinto e tentar utilizar, pelo menos, cinco deles ao longo do texto. Esse número poderá variar dependendo da sondagem feita pelo(a) docente anteriormente, porém recomendamos que seja entre três ou cinco. Para isso, cada grupo deverá selecionar um(a) representante para ir até o centro da sala e pegar um envelope, em seguida, repetir o processo até que não sobre nenhum. Nesse momento, pode acontecer de algum grupo ficar com mais material que outros, o que não é um problema, já que a ideia é realizar, em princípio, uma troca coletiva. Com os envelopes em mãos, os(as) integrantes do grupo precisarão abri-lo e, a partir da explicação, buscar os tipos de conectivos que mais se encaixam naquela função. A partir desse ponto, o trabalho em grupo se torna mais essencial ainda, dado que os(as) discentes precisarão trocar, entre si, informações, já que espera-se que nem todos(as) saibam, em um primeiro momento, quais conectivos/conectores se encaixam nas descrições que o seu grupo possui.

Após trocarem ideias e suposições, o(a) docente poderá recomendar aos(às) estudantes que tentem encaixar os conectivos/conectores que acham serem mais pertinentes dentro dos seus textos. Depois disso, o(a) regente pode explicar, com mais profundidade, em quais tipo cada um daqueles operadores argumentativos que estão pendurados se encaixam. Se preferir,

sugerimos que, dentro de outros envelopes, estejam escritas as respostas para serem entregues aos(às) educandos(as).

Ao final, os(as) estudantes precisarão entregar a redação, com a conclusão e os conectivos/conectores, revisados e empregados de maneira adequada, ao(à) professor(a). Aqui espera-se que, com a formação dos grupos, os(as) estudantes possam trocar ideias de como escreverem os seus textos, ademais também poderão dialogar sobre o uso e a forma como utilizar os conectivos/conectores.

Depois de encerrada a tarefa, ao voltarem para a sala de aula, os(as) estudantes poderão andar com o seu avatar até a última parte. É importante que o(a) docente avise que, na semana seguinte, será realizada a tarefa final da UD. Ele(a) poderá explicar que, a partir dos conhecimentos construídos ao longo do último mês, que totalizaram quatro semanas, o alunado precisará escrever uma redação com um tema que será anunciado na próxima semana. Como proposta de compartilhamento, ao final, os(as) estudantes poderão ler, voluntariamente, os seus textos para os(as) colegas, visando uma troca das suas ideias com os(as) demais.

## 5.5 QUINTA PARTE ou FASE FINAL

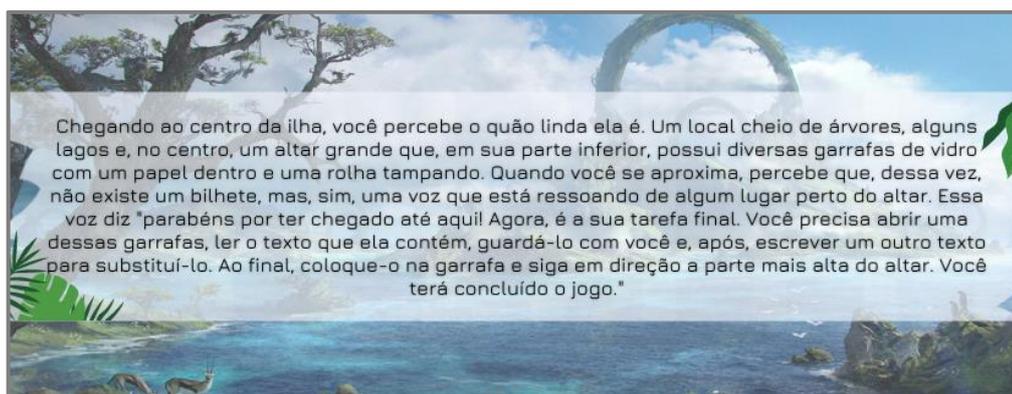
**Quadro 12:** Informações sobre a quinta semana da UD *Ninguém é uma ilha*.

<b>QUINTA SEMANA</b>	
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Revisão dos conteúdos aprendidos até o momento (introdução, desenvolvimento, conclusão, coesão e coerência);</li> <li>→ Escrita de uma redação utilizando todos os conteúdos que foram trabalhados ao longo do semestre;</li> <li>→ Leitura das redações construídas pelos(as) estudantes que participaram da aplicação anterior da presente UD.</li> </ul>
<b>Materiais sugeridos:</b>	→ Quadro-branco; caneta para quadro-branco; caneta; corretivo; lápis; borracha; folha de redação; garrafas de vidro; rolinhas.
<b>Duração:</b>	→ 5 horas/aula ou 1 semana.
<b>Atividade final:</b>	→ Construção de uma redação utilizando todos os conhecimentos aprendidos ao longo da UD.

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira hora/aula pode iniciar com o(a) docente encaminhando a devolução da atividade avaliativa escrita na aula anterior. Em seguida, poderá ser realizada uma revisão dos conteúdos aprendidos utilizando a folha (APÊNDICE E) e, também, com o auxílio do alunado. Na hipótese do(a) educador(a) optar pela participação dos(as) estudantes, o quadro poderá ser utilizado como uma forma de auxílio na concretização desses conteúdos, buscando deixá-los mais visuais para a turma. Após a revisão, poderá ser lida a quinta e última parte.

**Figura 12:** Apresentação da quinta parte da narrativa.



Fonte: elaborada pelo autor.

Após a leitura, o(a) professor(a) pode posicionar, em algum lugar da sala de aula, as garrafas que contém os textos. A ideia é que esta UD seja cíclica, ou seja, que os(as) estudantes que já passaram por ela possam deixar os seus textos na garrafa e, na vez seguinte, os(as) alunos(as) que estão participando retirem o texto, levem para si e coloquem o seu próprio. Dessa forma é possível fazer com que as produções circulem e não se mantenham apenas no ambiente da sala de aula.

Durante a segunda, terceira e quarta horas/aula, sugere-se que os(as) discentes, utilizando todos os conhecimentos que obtiveram ao longo das últimas semanas, escrevam uma redação. Com relação ao tema da redação, o(a) docente poderá se sentir livre para escolher. Caso o(a) educador(a), a partir da sua realidade, prefira continuar trabalhando com as temáticas anteriores, o tema principal pode ter alguma relação com elas. Também deixamos como opção outra temática, esta visando uma relação com o título do projeto, que seria a pergunta: “você acha que *ninguém é uma ilha*?”. A partir dessa perspectiva, espera-se que haja reflexão sobre a importância do auxílio dentro e fora da sala de aula por parte do alunado. Se julgar pertinente, o(a) professor(a) pode realizar um debate sobre essa temática evocando às aulas anteriores e todo o trabalho em equipe realizado.

O papel do(a) professor(a), quando os(as) estudantes estiverem escrevendo, é de suma importância, ao passo que poderão surgir dúvidas acerca de conteúdos que não estão bem

explícitos para o alunado. Cabe a ele(a) respondê-las e, também, orientar a escrita se alguém estiver se sentindo perdido(a).

Para encerrar, a quinta hora/aula pode ser dedicada a leitura das produções dos(as) estudantes antes de serem postas na garrafa. Se o(a) docente achar pertinente, após cada leitura, o(a) aluno(a) poderá pegar uma garrafa e depositar o seu texto dentro. Todos esses recipientes serão guardados e, na próxima vez que a UD ser aplicada, utilizados para que, assim, o ciclo não se feche.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ou CRÉDITOS FINAIS**

*Gamificar* uma sala de aula nem sempre é fácil. Não sabemos se o alunado se interessará em participar – e, também, se manterá o entusiasmo ao longo das atividades –, se o conteúdo será de fácil adaptação, se a instituição de ensino permite esse tipo de metodologia. Em síntese, são diversas situações que transformam esse processo em uma de suas finalidades: um desafio.

Propomos utilizar a gamificação dentro do ensino de redação, o que é um desafio já que, muitas vezes, a escrita tende a possuir um nível de dificuldade maior ao ser *gamificada*, já que não conta com um sistema de avaliação mais preciso e utiliza artifícios da subjetividade. Tivemos de criar uma tabela específica para isso, respeitando os limites do jogo e, ademais, tarefas que buscassem englobar outros conteúdos que permeiam o ensino e aprendizagem da disciplina.

Ao buscar o aporte teórico, também encontramos outro desafio: o idioma. Por ser uma teoria não muito antiga, considerando outras que já possuem séculos de idade, a gamificação apresenta muitos materiais originais em língua inglesa. No Brasil, ainda que se encontrem livros, artigos, ensaios, periódicos, etc., sobre esse assunto, dificilmente as fontes originais de produção estarão traduzidas, o que nos fez, em determinados momentos, recorrer a fontes secundárias. Pensamos que, se existissem traduções para o português desses escritos, a disseminação dessa metodologia poderia ser maior.

Vale ressaltar que, por ser uma UD que se propõe a ser adaptável a distintos contextos, diversas aberturas e inferências podem ser feitas, por tal razão, quando escrevemos o passo-a-passo da proposta, utilizamos as palavras “sugestão”, “sugerimos” “sugere-se”, pensando que nada é completamente fixo e imutável, pelo contrário, pode (e acreditamos que deve) ser, em especial quando for adaptado a outras realidades.

Nesse projeto, buscamos incluir todas as pessoas, por tal razão, em vários momentos, houve parênteses utilizando pronomes femininos. Sabemos que isso pode tornar a leitura um

pouco cansativa, mas, no atual momento em que vivemos, é de extrema importância abranger a todos(as) quando se está escrevendo algo.

Em suma, ficamos contentes com os resultados alcançados nessa UD. Ainda que ela não tenha sido aplicada, sabemos que, desde já, ela precisará de ajustes, assim como toda e qualquer aula que é ministrada por um(a) professor(a). Sempre é possível aprimorar algo, afinal de contas, quando se trata de redação, não existe um texto que está inacabado, o(a) autor(a) sempre vai achar um ponto que mudaria ou melhoraria. Gostaríamos de aplicar ela, assim que possível, para sabermos quais pontos precisam ser repensados, quais estão em consonância com os dias atuais, quais não estão e, principalmente, qual será a recepção do alunado a esse tipo de metodologia. Sabemos que a maioria dos(as) docentes não a utilizava, por isso, pode parecer algo surpreendente no começo, contudo é com o teste que iremos tirar a prova real disso.

Esperamos, com esse trabalho, auxiliar os(as) professores(as), a partir da disseminação do método de ensino através da gamificação e, também, transformar as aulas, em especial as de Redação/LP da escola pública, em ambientes mais divertidos, interativos e engajadores.

## REFERÊNCIAS

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

BARROS, Alerrandre. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Agência IBGE Notícias**, 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2020.

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

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

CRELIER, Cristiane. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>>. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Editora Papirus, 2006.

EVASÃO escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo. **G1**, São Paulo, 02 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flávia. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. **G1**, São Paulo, 30 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do->

ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 03 de outubro de 2022.

FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FORTUNATO, Ivan. Refletindo sobre a Gameficação e suas possibilidades na educação. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 2, n. 3, p. 102-111, fev. 2015.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HERÊNCIO, Kerlly Karine Pereira; SANTOS, Janete Silva dos. Redação escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno?. **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 2, mai./ago. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

OGIJIMA em Manga. **Ogijima**, 2018. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em: 03 de outubro de 2022.

MENEZES, Cláudia Cardinale Nunes; BORTOLI, Robélius De. Gamificação: surgimento e consolidação. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 40, n. 1, p. 267-297, jan./abr. 2018.

MICHELS, Tatiana Aparecida; FERREIRA, Aline Maiara Saldanha; PAZ, Daiane de Padula. A gamificação como estratégia no processo de ensino. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**, Paranaguá, v.4, n.1, p. 119/1-119-13, mar. 2019.

PESCADOR, Cristina Maria. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. In: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul. **Artigo eletrônico**. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf)>. Acesso em: 03 de outubro de 2022.

PIRES, Patricia. Locais de gravação de Jogos Vorazes. **Férias de cinema**, 2018. Disponível em: <<https://feriasdecinema.com/index.php/2018/08/23/locais-de-gravacao-de-jogos-vorazes/>>. Acesso em: 03 de setembro de 2022.

QUASE 9 de cada 10 alunos do 9º ano têm aparelho celular. **Portal R7**, 2022. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/quase-9-de-cada-10-alunos-do-9-ano-tem-aparelho-celular-13072022>>. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RICHETTI, Victoria Cittolin. **Gênero, sexualidade e identidade na escola e na aula de língua portuguesa: Construção e análise de um material didático.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL, **Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, [2008]. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/12.884.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

RODRIGUES, Marcos. Conheça o novo mapa do Free Fire. **You Yes**, 2022. Disponível em: <<https://youyes.com/noticias/conheca-o-novo-mapa-do-free-fire>>. Acesso em: 03 de outubro de 2022.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

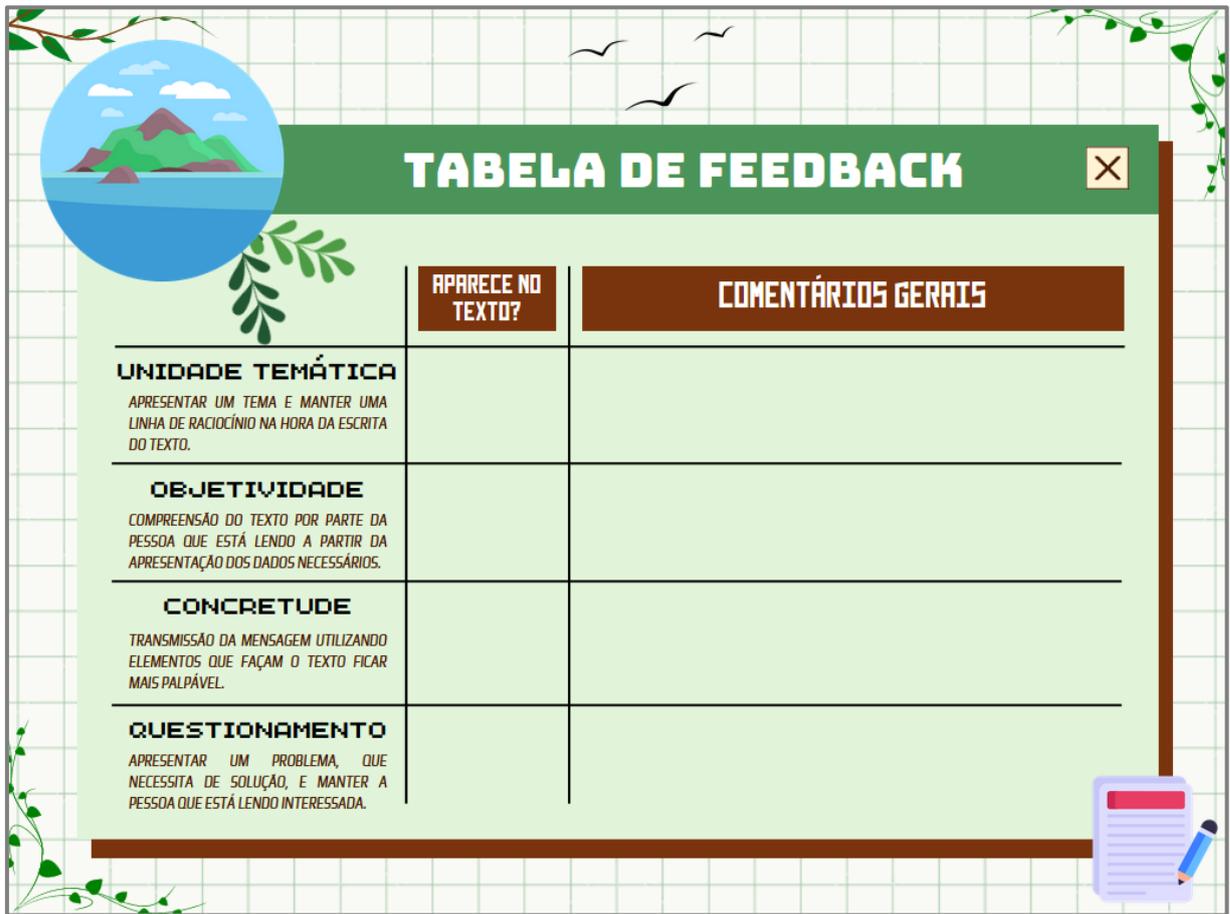
SILVA, Patrícia Lima da; DUARTE, Claudia Glavam. Dos Jogos Olímpicos da Antiguidade às olimpíadas de matemática: a constituição de atletas. **Revista Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 164-179, nov. 2020.

SIMÕES, Luciene Juliano; FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana; RAMOS, Joice Welter. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** 1ª ed. Erechim: Editora Edelbra, 2012.

SOUSA, Elane Cristina Machado de; FERNANDES, Flávia Elizabeth Machado Costa; SILVA, Hugo Carlos Machado da. Enquanto eu brinco, eu aprendo?! Reflexões acerca da neurociência. In: **Colóquio internacional de educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação**, IV., 2015, Rio de Janeiro. Anais.

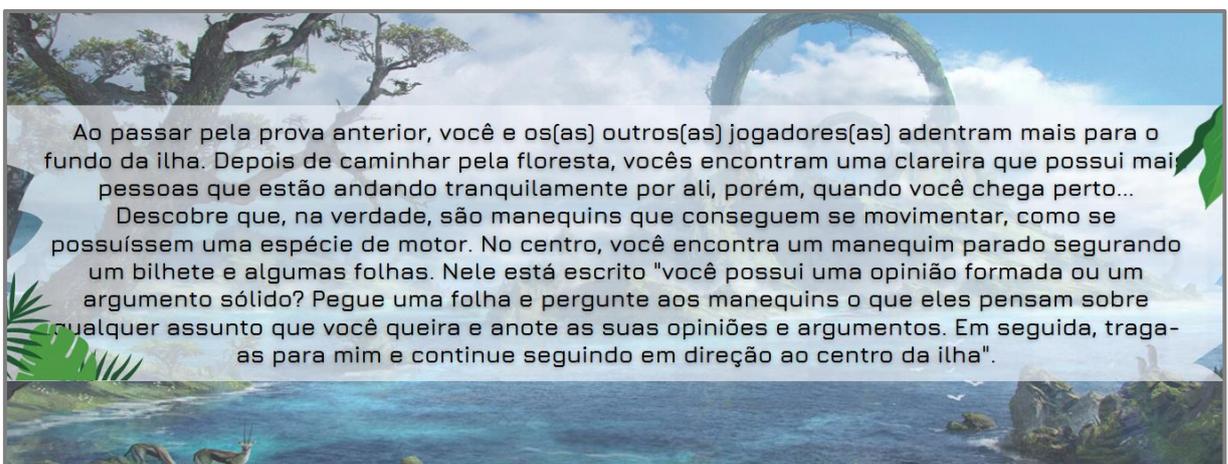
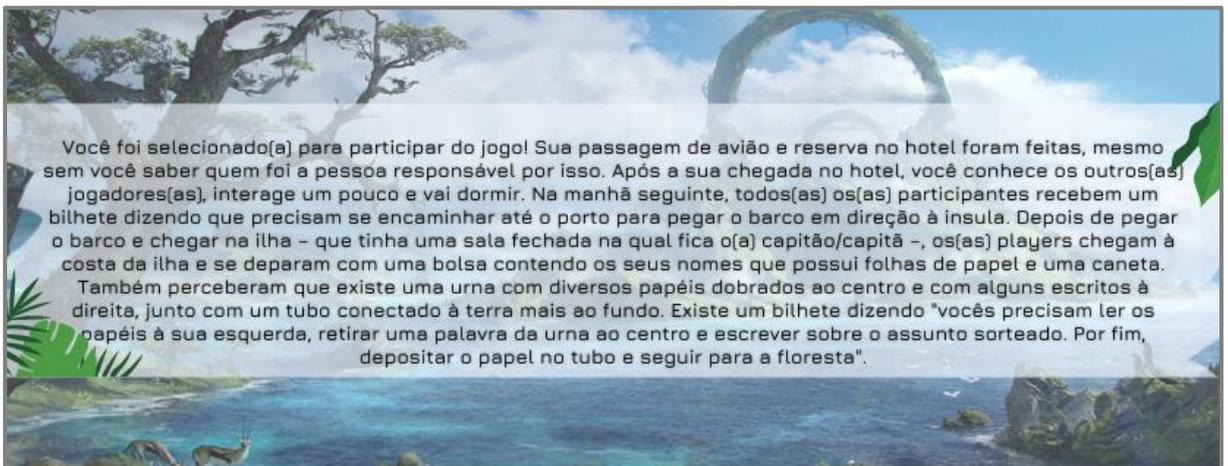
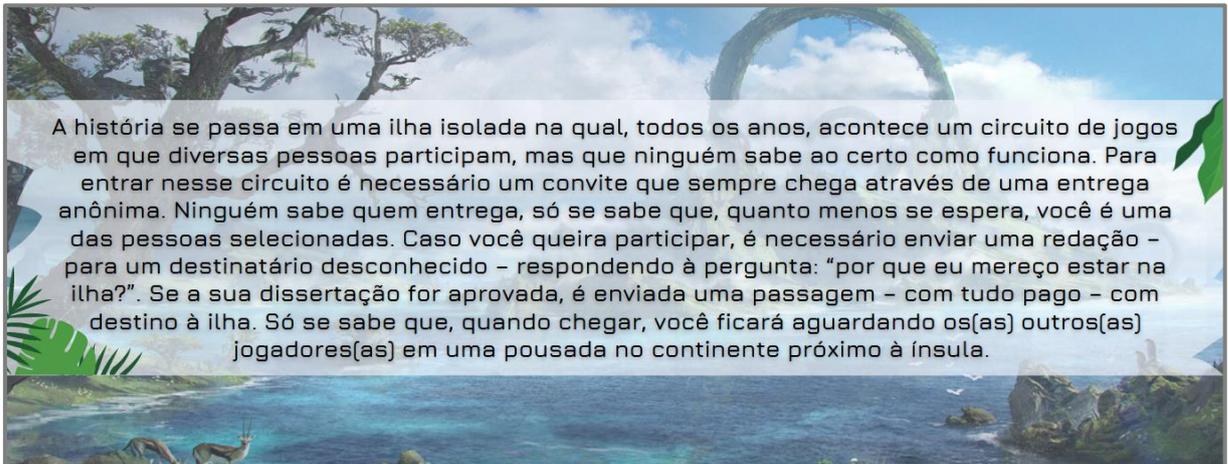
TOLOMEI, Bianca Alves. gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 145-156, mai./ago. 2017.

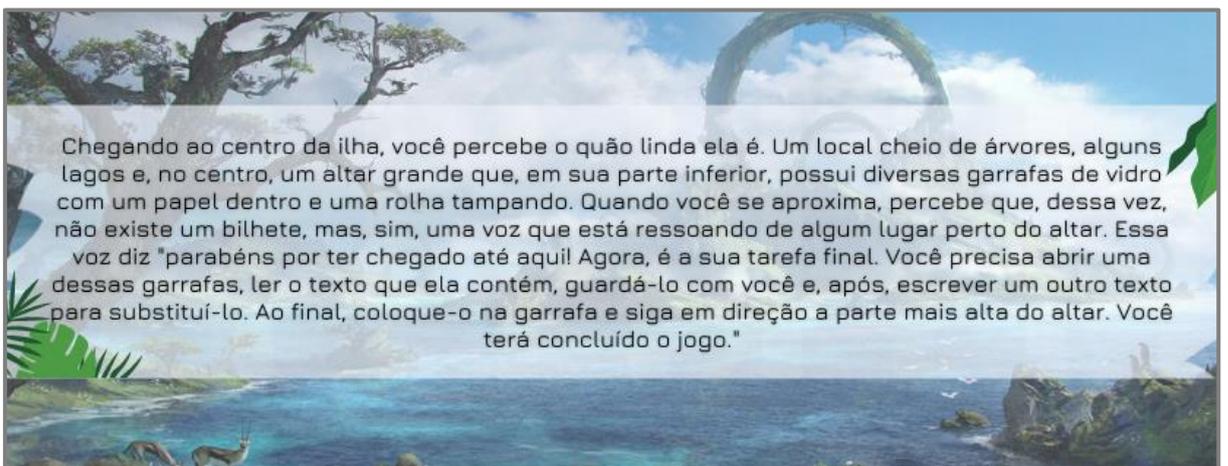
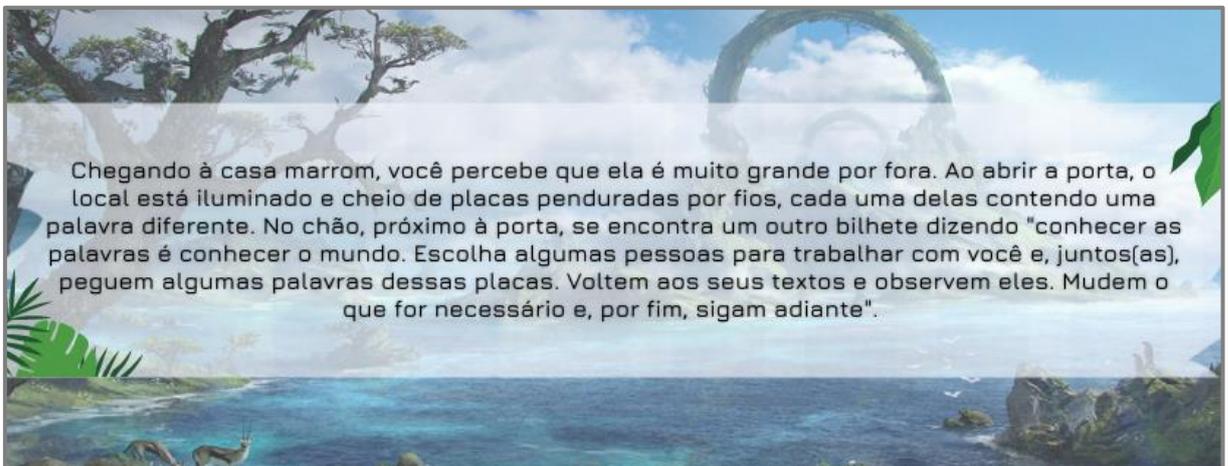
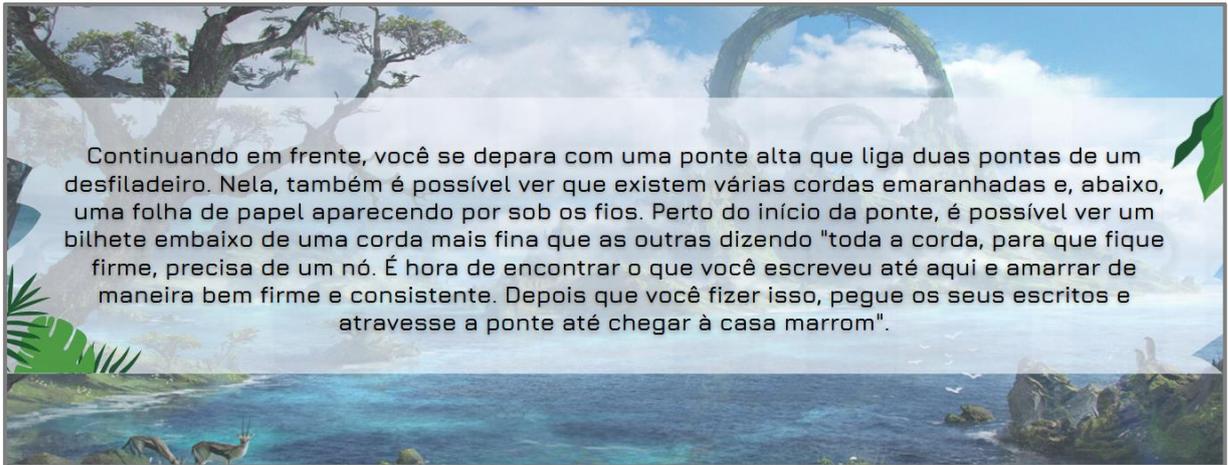
## APÊNDICE A – TABELA DE FEEDBACK

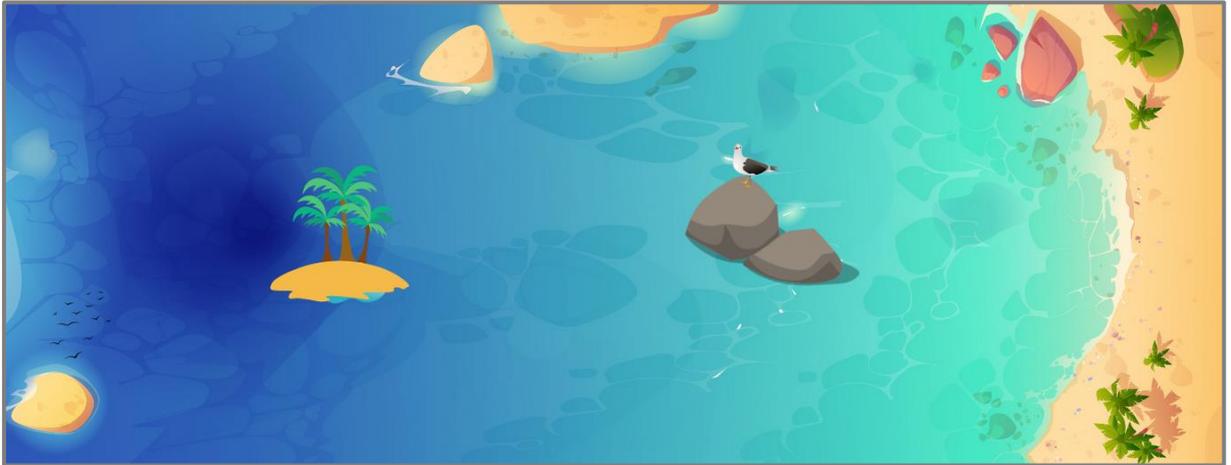


<b>TABELA DE FEEDBACK</b>	
<b>APARECE NO TEXTO?</b>	<b>COMENTÁRIOS GERAIS</b>
<p><b>UNIDADE TEMÁTICA</b> APRESENTAR UM TEMA E MANTER UMA LINHA DE RACIOCÍNIO NA HORA DA ESCRITA DO TEXTO.</p>	
<p><b>OBJETIVIDADE</b> COMPREENSÃO DO TEXTO POR PARTE DA PESSOA QUE ESTÁ LENDO A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS NECESSÁRIOS.</p>	
<p><b>CONCRETUDE</b> TRANSMISSÃO DA MENSAGEM UTILIZANDO ELEMENTOS QUE FAÇAM O TEXTO FICAR MAIS PALPÁVEL.</p>	
<p><b>QUESTIONAMENTO</b> APRESENTAR UM PROBLEMA, QUE NECESSITA DE SOLUÇÃO, E MANTER A PESSOA QUE ESTÁ LENDO INTERESSADA.</p>	

## APÊNDICE B – PARTES DA NARRATIVA





**APÊNDICE C – SUGESTÃO DE MURAL**



## APÊNDICE E – ELEMENTOS BÁSICOS DA REDAÇÃO

NOME:  
TURMA:  
ASSUNTO:

### ELEMENTOS BÁSICOS DA REDAÇÃO

#### INTRODUÇÃO

A INTRODUÇÃO POSSUI A FUNÇÃO DE APRESENTAR O TEXTO PARA O(A) LEITOR(A). NELA PRECISAM APARECER DOIS ELEMENTOS IMPORTANTES: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E A TESE.

**CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA:** EXPOSIÇÃO BREVE PARA O(A) LECTOR(A) SOBRE O TEMA QUE SERÁ DESENVOLVIDO AO LONGO DE TODO O TEXTO DISSERTATIVO.

**TESE:** SELEÇÃO DE UM ASSUNTO, DENTRO DE UM GRANDE TEMA, QUE SERÁ APRESENTADO DENTRO DA REDAÇÃO. ELA É A SUA OPINIÃO SOBRE A TEMÁTICA PROPOSTA.

#### DESENVOLVIMENTO

O DESENVOLVIMENTO É O ENCARGADO POR MOSTRAR AO(A) LEITOR(A) OS ARGUMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS PARA DEFENDER A SUA OPINIÃO (TESE) DENTRO DO TEXTO. NESSE PONTO SÃO ELEMENTOS-CHAVE OS ARGUMENTOS.

**ARGUMENTOS:** RECURSOS UTILIZADOS COM A FINALIDADE DE MOSTRAR E/OU CONVENCER O(A) LECTOR(A) SOBRE O PONTO DE VISTA APRESENTADO NA INTRODUÇÃO. ELAS SÃO A PARTE ESSENCIAL DE UMA REDAÇÃO.

#### CONCLUSÃO

A CONCLUSÃO TEM COMO INTUITO ENCERRAR A REDAÇÃO E REALIZAR UM ENCADEAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS ANTERIORMENTE NO TEXTO. É IMPORTANTE LEMBRAR QUE ELA: PRECISA POSSUIR UM RESUMO E NÃO PODE APRESENTAR NOVAS IDEIAS.

**RESUMO:** REALIZAÇÃO DE UMA BREVE SÍNTESE DE TODO O QUE FOI APRESENTADO AO LONGO DO TEXTO.

**NOVAS IDEIAS:** POR SE TRATAR DO ÚLTIMO ELEMENTO DESENVOLVIDO NA REDAÇÃO, A CONCLUSÃO NÃO PODE TRANSMITIR NOVAS IDEIAS, JÁ QUE NÃO PODERÃO SER DESENVOLVIDAS

#### COESÃO E COERÊNCIA

A COESÃO E A COERÊNCIA POSSUEM O PROPÓSITO DE FAZER COM QUE O TEXTO SEJA MAIS FLUÍDO E CONSIGA ESTAR INTERNA E EXTERNA MENTE CONECTADO.

**COESÃO:** USO DAS PALAVRAS, DE MANEIRA PRECISA, PARA REALIZAR CONEXÕES DENTRO DO TEXTO QUE PERMITAM COM QUE ELE FIQUE ORGANIZADO E INTERLIGADO.

**COERÊNCIA:** É A CONEXÃO LÓGICA DAS IDEIAS QUE FORAM APRESENTADAS AO LONGO DO TEXTO. SEU OBJETIVO É TRANSMITIR A MENSAGEM DE MANEIRA FLUÍDA E OBJETIVA.

## APÊNDICE F – OPINIÃO X ARGUMENTO

The infographic is set within a decorative frame with green vine-like borders. At the top left, a circular icon shows a landscape with mountains and water. To its right, a dark brown horizontal bar contains the labels 'NOME:', 'TURMA:', and 'ASSUNTO:' for student information. The main content is divided into two light green panels. The left panel, titled 'OPINIÃO', describes it as a personal view without scientific basis. The right panel, titled 'ARGUMENTO', describes it as a claim supported by scientific evidence. At the bottom, a cartoon girl with a lightbulb idea is on the left, and a cartoon boy holding a 'BLM' sign is on the right, with two podiums in the center.

NOME:  
TURMA:  
ASSUNTO:

## OPINIÃO

APRESENTA UMA MANEIRA DE VER DETERMINADO ASSUNTO COM SUPOSIÇÕES E GENERALIZAÇÕES. É ALGO PESSOAL E QUE, MUITAS VEZES, NÃO POSSUI NENHUM FUNDAMENTO CIENTÍFICO OU FONTE. TAMBÉM NÃO POSSUI NENHUM TIPO DE ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA.

## ARGUMENTO

EXPÕE ALGUMA IDEIA COM UM EMBASAMENTO CIENTÍFICO. POSSUI O OBJETIVO DE CONVENCER O(A) LEITOR(A) E, POR ESSE MOTIVO, APRESENTA DADOS, ESTATÍSTICAS, COMPROVAÇÕES, ETC., QUE PROVEM O QUE ESTÁ SENDO DITO DENTRO DE ALGUM CONTEXTO.