ReGeo
ISSN: 2177-3246

GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO: RECONCEITUAR O PAPEL DA MULHER NA LITERATURA BRASILEIRA

GAMIFICATION AS A DIDACTIC RESOURCE: RECONCEIVING THE ROLE OF WOMEN IN BRAZILIAN LITERATURE

LA GAMIFICACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO: RECONCEPTUALIZANDO EL PAPEL DE LA MUJER EN LA LITERATURA BRASILEÑA

10.56238/revgeov17n3-088

Gabriel Dias Vidal Azevedo
Doutorando em Linguística
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: gabsazevedounb@gmail.com

André Luiz da Costa Moreira
Doutor em Biologia
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: moreirabiologo@yahoo.com.br

Umberto Euzébio
Professor Doutor no Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: umbertoeuz@gmail.com

Robert Marcos Moreira dos Santos
Doutorando em Linguística
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: Marcosrobert74@gmail.com

Rosani Muniz Marlow
Doutora em Linguística
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: rosanimarlow@gmail.com

Willian Francisco de Moura
Professor Mestre
Instituição: Universidade Estadual de Goiás
E-mail: willian.moura@ueg.br

Bruna Santos Pereira
Mestra em Literatura
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: bruna.spereira@hotmail.com

ReGeo

ISSN: 2177-3246

Wagner da Silva Pereira
Graduando em Letras Tradução Inglês
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: wagnernavarro@jovemdeexpressao.com.br

Vânia Alves Beneveli
Mestra em Linguística
Instituição: Universidade de Brasília
E-mail: vania.beneveli@gmail.com

RESUMO
A hipótese deste trabalho consistiu no entendimento de que as tecnologias e as inovações educacionais auxiliam na reformulação da concepção da mulher. A teoria fundamentou-se nos pressupostos de análise literária de Cândido (1995, 2000, 2009, 2014, 2015) e das competências e habilidades orientadas pela BNCC (2018). O objetivo geral foi identificar características de opressão a escritoras negras, e os objetivos específicos foram i) identificar e comparar as ações da estrutura narrativa; ii) analisar formas de opressão às escritoras negras; iii) analisar métodos didáticos; iv) propor a elaboração de material didático junto a propostas de exercícios de gamificação. Com isso, foi possível observar que as ferramentas tecnológicas podem orientar novas visões sobre o ser feminino.

Palavras-chave: Literatura. Tecnologia Educacional. Gamificação. Pas/UnB. Ensino Médio.

ABSTRACT
The hypothesis of this study was based on the understanding that technologies and educational innovations contribute to the reformulation of the conception of women. The theoretical framework was grounded in the principles of literary analysis proposed by Cândido (1995, 2000, 2009, 2014, 2015), and in the competencies and skills established by the BNCC (2018). The general objective was to identify characteristics of oppression affecting Black women writers, while the specific objectives were: (i) to identify and compare actions related to narrative structure; (ii) to analyze forms of oppression directed at Black women writers; (iii) to analyze didactic methods; and (iv) to propose the development of teaching materials along with gamification-based exercise proposals. From this perspective, it was possible to observe that technological tools can foster new ways of understanding the feminine condition.

Keywords: Literature. Educational Technology. Gamification. Pas/UnB. High School.

RESUMEN
La hipótesis de este trabajo fue que las tecnologías e innovaciones educativas contribuyen a transformar la concepción de la mujer. La teoría se basó en los supuestos del análisis literario de Cândido (1995, 2000, 2009, 2014, 2015) y en las competencias y habilidades de la BNCC (2018). El objetivo general fue identificar las características de la opresión contra las escritoras negras, y los objetivos específicos fueron: i) identificar y comparar las acciones de la estructura narrativa; ii) analizar las formas de opresión contra las escritoras negras; iii) analizar los métodos de enseñanza; iv) proponer el desarrollo de materiales didácticos junto con ejercicios de gamificación. Con esto, se observó que las herramientas tecnológicas pueden guiar nuevas perspectivas sobre la experiencia femenina.

Palabras clave: Literatura. Tecnología Educativa. Gamificación. Pas/UnB. Bachillerato.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, visou-se discutir a forma como o direito à literatura pode reconceituar, mediante auxílio de tecnologias, o papel da mulher na sociedade brasileira e especialmente no âmbito da literatura. Nesse sentido, a hipótese defendida nesta pesquisa foi a de que a utilização de recursos pedagógicos como a gamificação pode promover novas práticas pedagógicas no ensino de literatura. Tal investigação justificou-se pelo entendimento de que o direito ao acesso à literatura precisa consolidar-se na sociedade, requerendo medidas pedagógicas que as promovam em ambiente educacional, especialmente no nível médio. Logo, a função precípua desta pesquisa foi a de apresentar práticas pedagógicas inovadoras, cujo desenvolvimento garantirá o direito à literatura e a reconceituação da mulher.

De início, coube compreender o panorama literário nacional e os desafios enfrentados pelo sistema educacional para o consolidar e para estimular habilidades e competências necessárias à aquisição de tal conhecimento. Nessa perspectiva, Cândido (1995, 2000, 2009, 2014, 2015) apresenta a literatura como um direito a ser consolidado no sistema brasileiro, além de mostrar o sistema literário nacional como resultado de uma contradição entre as forças externas e internas, denominando esse contraste de avanço e de opressão como contradições. Associado ao pensamento de Cândido, Bosi (2015) expõe, também, sua percepção sobre o cenário literário nacional, acerca de suas características. Desse modo, a compreensão do sistema literário nacional e a necessidade de consolidar a literatura como um direito mostraram-se como fundamentações necessárias a serem discutidas.

Com o entendimento acerca das características do sistema literário, é necessário compreender quais são as competências e as habilidades leitoras cobradas no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, é preciso observar os dispositivos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Programa de Avaliação Seriada, da Universidade de Brasília (2023). Com esses entendimentos, pode-se analisar quais competências e habilidades podem ser cobradas em ambientes tecnológicos, com vista a refazer a perspectiva conceitual da mulher.

Ao compreender o sistema literário, as competências e as habilidades educacionais leitoras cobradas, é necessário identificar os modos de superar essas lacunas. Nesse contexto, é necessário, especificamente, contrastar as definições de *i:* estrutura da narrativa; *ii:* as características literárias do Romantismo brasileiro e *iii*: características da autora, em Cândido (1975, 2000, 2009, 2014, 2015), em Bosi (2015) e em Neves (2021). Posteriormente, buscou-se relacionar os recursos tecnológicos, como Kahoot, às necessidades de avançar em processos pedagógicos tecnológicos, conforme indica Silva (2022) e Lovato, Michelotti, Silva e Loretto (2018). Com base nesse contraste, por fim, é possível apresentar novos processos pedagógicos que reformulem a visão da mulher escritora.

2 PANORAMA LITERÁRIO NACIONAL – BREVE PERSPECTIVA TEÓRIOCA

O sistema literário nacional passou por um processo de tendências universalistas e particulares, em vista, principalmente, do processo colonial, iniciado em 1530. Tal momento histórico refletia uma posição de desvantagem ao sistema literário nacional: havia a imposição de valores europeus, os valores universais, sobressaindo-se aos valores nacionais, os valores particulares. Cândido (2014, p. 25) salienta que, nesse ínterim, é preciso "[...] principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes de uma fase". No entendimento do autor, as primeiras manifestações literárias ocorriam em função da imposição da cultura europeia no sistema brasileiro, isso implica dizer que os autores brasileiros, à época quase nenhum, eram subalternizados, quiçá nem considerados como produtores literários.

Nesse sentido, tornou-se imperioso discutir quais características transformariam as manifestações literárias em, de fato, literatura. O pensamento de Cândido (2014, p. 25) acerca dos critérios que fundamentam um produto literário mostra-se que "estes denominadores são, além das características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização", ainda de acordo com o autor, "entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros."

Tendo esses critérios organizados, o ensino da literatura, então, deve perpassar esse entendimento. Mostra-se, nessa conjuntura, importante compreender que essa intersecção entre o sujeito – o produtor literário com suas características sociológicas como a raça, o gênero, a orientação sexual e a ideologia seguida -, o receptor – aquele quem consome o produto literário, nesta pesquisa, definida por alunos da 2ª série do Ensino Médio - e a obra – identificada por seu gênero e por sua temática -. Essa percepção teórica de Cândido (2014, p. 26) resulta na noção de que "o conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico" pois, ainda conforme Cândido (2014, p. 26), "o indivíduo se transforma em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade", isto é, é por meio dessa tríade que a literatura, o estudo dela e o ensino dela, por meio de recursos tecnológicos, podem reconfigurar a visão da sociedade sobre a mulher, especialmente escritoras negras marginalizadas no decurso temporal.

Esse entendimento é consolidado por Cândido (2014), pois

> Para chegar o mais perto possível do desígnio exposto, é necessário um movimento amplo e constante entre o geral e o particular, a síntese e a análise, a erudição e o gosto. É necessário

> um pendor para integrar contradições, inevitáveis quando se atenta, ao mesmo tempo, para o significado histórico do conjunto e o caráter singular dos autores. É preciso sentir, por vezes, que um autor e uma obra podem ser e não ser alguma coisa, sendo duas coisas opostas simultaneamente, porque as obras vivas constituem uma tensão incessante entre os contrastes do espírito e da sensibilidade. A forma, através da qual se manifesta o conteúdo, perfazendo com ele a expressão, é uma tentativa mais ou menos feliz e duradoura de equilíbrio entre estes contrastes. Mas, mesmo quando relativamente perfeita, deixa vislumbrar a contradição e revela a fragilidade do equilíbrio. Por isso, quem quiser ver em profundidade, tem de aceitar o contraditório, nos períodos e nos autores, porque, segundo uma frase justa, ele "é o próprio nervo da vida" (Cândido, 2014, p. 32).

Em face de o sistema literário brasileiro ter sido invadido pelo sistema literário português europeu, o sistema literário nacional, principalmente no que diz respeito à obra – em detrimento do produtor e do receptor -, apresenta uma literatura de dois gumes, ou seja, avanços e retrocessos no produto literário. Sobre essa premissa, Cândido (2009, p. 2) é enfático ao afirmar que "[...] comecemos por dizer que em sua formação as nossas literaturas são essencialmente européias, na medida em que continuam a pesquisa da alma e da sociedade definida na tradição das metrópoles" o autor ainda completa afirmando que "[...] herdamos relativamente pouco do que havia de popular, mágico-religioso e espontâneo na literatura da Idade Média; e, muito, ao contrário, de uma literatura erudita, cheia de exigências formais, aberta para uma visão realista e ao mesmo tempo alegórica da vida.".

Tendo em vista o processo colonizatório também no âmbito literário, Cândido (2009, p. 2) enfatiza que "em conseqüência, a literatura foi obrigada a imprimir na expressão herdada certas inflexões que a tornaram capaz de exprimir também a nova realidade natural e humana.", o autor ainda afirma que "deste modo, deu-se no seio da cultura européia uma espécie de experimentação, cujo resultado foram as literaturas nacionais da América Latina no que têm de prolongamento e novidade, cópia e invenção, automatismo e espontaneidade".

No Brasil, cabe assentir que

> A literatura desempenhou papel saliente nesse processo de imposição cultural, bastando lembrar que os cronistas, historiadores, oradores e poetas dos primeiros séculos eram quase todos sacerdotes, juristas, funcionários, militares, senhores de terras obviamente identificados aos valores sancionados da civilização metropolitana. Para eles as letras deviam exprimir a religião imposta aos primitivos e as normas políticas encarnadas na Monarquia; mas mesmo quando desprovidas de aspecto ideológico ostensivo, seriam uma forma de disciplina mental da Europa, que deveria ser aplicada ao meio rústico a modo de instrução (Cândido, 2014, p. 32).

A perspectiva histórica-literária da formação do Brasil, até aqui defendida por Cândido (2009, 2014, 2015), permite afirmar que o processo de produção literária brasileira contém uma mescla de traços linguísticos/estruturais europeus, em detrimento de um conteúdo mais nacional. Nas obras, o contraste entre o traço do colonizador, o sentimento universal, o traço do colonizado e o sentimento particular, nas obras, provoca a denominada contradição, pois, como assenta Cândido (2009, p. 5), "justamente pelo fato de manter relações com a realidade social, a literatura incorpora as suas

contradições à estrutura e ao significado das obras". Por isso, Cândido (2009, p. 5) continua a afirmar que

> "[...] as obras que mais desejam acentuar e reforçar a ordem política e cultural dominante são, ao mesmo tempo, as que utilizam as sugestões locais com maior carinho e discernimento, acabando por parecer à posteridade que afirmavam as nossas peculiaridades e sentimentos contra a superimposição externa. É que esta se tornara em grande parte adaptação, e a literatura, no conjunto da herança cultural portuguesa, ia passando para o controle dos novos grupos dominantes, sempre como fator de uma unidade, uma continuidade e uma consciência do real que se ajustavam aos seus interesses e aos seus desígnios (Cândido, 2009, p. 6).

Dentro dessa conjuntura de haver a imposição literária, haverá um momento em que a ruptura entre colonizador e colonizado precisa findar-se, porque as manifestações literárias, reproduções de textos europeus com intuito colonizatório, passaram a configurar um determinado sistema literário, embora, mesmo nos textos em que a literatura brasileira parece consolidar-se, haja a perspectiva de distinção entre as contradições, valores universais e particulares, presentes nos critérios de sistemas literários, a tríade do produtor, do consumido e da obra.

No ponto de vista de Cândido (2009, p. 9), "feita a independência política, difundiu-se entre os escritores a ideia de que a literatura era uma forma de afirmação nacional e de construção da pátria, daí subsistirem, como antes, os dois aspectos indicados". Isso requer o entendimento de que os valores nacionais poderiam, em certo momento, representar, de fato, a sociedade brasileira e a ideologia de que a nação surgiria, de fato. Sobre essa questão, Cândido (2009, p. 9) é enfático ao salientar que "a minha insistência no século XVIII não é fortuita, pois nele se definiram com certa clareza as linhas da nossa fisionomia espiritual, configurando-se valores que influíram em toda a evolução posterior da sociedade e da cultura".

O século XVIII, no Brasil, é marcado por fatores importantes, como a chegada da imprensa, permitindo o desenvolvimento de produtos literários, dando aos produtores a possibilidade de se instaurar, de fato, um sistema literário, à moda de Cândido (2014), ao representar a tríade do produtor, do consumidor e da obra. Nessa conjuntura, é precípuo levar em consideração a posição de Cândido (2015, p. 33) ao discutir que "indícios como estes mostram que a partir da metade do século XVIII já se pode falar pelo menos do esboço de uma literatura como fato cultural configurado, e não apenas como produções individuais de pouca repercussão", isto é, configura-se a modificação de manifestações literárias por produções literárias, evidentemente ao se levar em consideração a formação de, no Estado brasileiro, a tríade necessária à produção literária, o produtor, o consumidor e a obra.

A escolha do objeto de análise – a obra romântica "A Escrava", de Maria Firmina dos Reis – está em consonância ao ideal de Cândido (2015, p. 44) de o momento literário ser a consolidação das expressões literárias, pois o autor assenta que "entre Arcadismo e Romantismo há uma ruptura estética

evidente, mas há também continuidade histórica, pois ambos são momentos solidários na formação do sistema literário e no desejo de ver uma produção regular funcionando na pátria.", reforçando que " significativamente, os românticos consideravam seus precursores os poetas clássicos da segunda metade do século XVIII e começo do século XIX que versavam temas indígenas e religiosos.".

No entanto, embora a formação do sistema literário para Cândido (2015) consolide-se no período Romântico, as obras aqui produzidas ainda devem evidenciar as contradições entre os valores universais (europeus) e particulares (nacionais), e o tensionamento dessas forças é a chave para a crítica literária e o seu avanço. Isso é entendido, em vista de que Cândido (2015, p. 45) informa que "no Romantismo predomina a tônica localista, com o esforço de ser diferente, afirmar a peculiaridade, criar uma expressão nova e se possível única, para manifestar a singularidade do país e do eu.", apontando que "daí o desenvolvimento da confissão e do pitoresco, bem como a transformação em símbolo nacional do tema indígena, considerado essencial para definir caráter brasileiro, e, portanto, legítimo, do texto.

Conquanto o indígena tenha sido elevado ao ícone da representação brasileira pelos literários da época – majoritariamente homens e brancos, como assinala Cândido (2015) ao mencionar diversos autores importantes ao movimento, como Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, José de Alencar e Castro Alves, a ambientação local, majoritariamente ocorrida no Rio de Janeiro, desprezava duas significativas potências bastante representativas da sociedade brasileira: a mulher e o negro. Isso é bastante evidente em Cândido (2015, p. 52), pois "além dessa poesia sentimental, o Romantismo brasileiro conheceu a humorística e irónica, a satânica e a social, formando uma gama bastante extensa que aumentou a possibilidade de penetração junto a públicos amplos". Novamente, não houve espaço para as mulheres e os negros.

O problema da predileção de temas importantes é resultado direto do sistema colonial brasileiro, conforme indica Cândido (1975, p. 15), tal entrave originou-se "[...] de uma convergência de fatores locais e sugestões externas, é ao mesmo tempo nacional e universal.". Nesse sentido, Cândido (1975, p. 22) enfatiza que "o Romantismo surge como momento de negação, negação, neste caso, e na literatura luso-brasileira, mais profunda e revolucionária, porque visava redefinir não só a atitude poética, mas o próprio lugar do homem no mundo e na sociedade". Para poder definir o lugar do homem no mundo e na sociedade, não se pode, jamais, desprezar que, àquele momento, a realidade brasileira aprisionava homens e mulheres negros e negras, embora se reforce o entendimento mútuo de se ter, em território nacional, o indígena, embora mutilado pelos europeus, o dito herói nacional, uma configuração idealista, desconexa à realidade.

Essa perspectiva teórica inicial principia delimitar quais as contradições – externas e internas – marcam o conteúdo temática e a estrutura da obra. Em outra perspectiva teórica, Bosi (2015) apresenta conceitos mais específicos sobre as características do Romantismo, os quais podem ser

subsídios para as análises de textos românticos em ambiente de sala de aula, tanto em termos de conteúdo quanto em termos de estruturas, recordando, sempre, que ambos apresentam, como já visto, contradições entre os valores externos e internos. Em termos de conteúdo, Bosi (2015, p. 95) destaca que "o amor e a pátria, a natureza e a religião, o povo e o passado, que afloram tantas vezes na poesia romântica, são conteúdos brutos, espalhados por toda a história das literaturas", mas ainda chama a atenção para um problema, porque, ainda nessa percepção, essas características "pouco ensinam ao intérprete do texto, a não ser quando postos em situação, tematizados e lidos como estruturas estéticas".

Essa estrutura estética em termos de conteúdo deriva do momento filosófico o qual permeava o século XVIII, pois, ainda de acordo com (Bosi, 2015, p. 96) a perspectiva era a de que a obra romântica estava "imersa ainda na mudez da inconsciência, naqueles para os quais não soara a hora da Liberdade-Igualdade-Fraternidade". Ora, essa perspectiva da liberdade-igualdade-fraternidade, como movimento Iluminismo, é peça fulcral na análise do texto "A Escrava", de Maria Firmina dos Reis, como já visto, a autora fora ignorada por quase todo cânone de críticos literários. Pode-se, com base nessa conjuntura de Bosi (2015, p. 96) entender que "o Romantismo expressa os sentimentos dos descontentes com as novas estruturas: a nobreza, que já caiu, e a pequena burguesia que ainda não subiu: de onde, as atitudes saudosistas ou reivindicatórias que pontuam todo o movimento", mas não no que diz respeito a duas classes: mulheres e negros.

Em termos estruturais, o romance, o qual aparece como oposição aos textos líricos-poéticos, apresenta-se, no período, como a nova epopeia burguesa. Sem essa troca,

> [...] não tocamos o âmago da arte romântica enquanto não entendemos os códigos que cifram as novas mensagens. É o último círculo, o estético A poesia, o romance e o teatro passam a existir no momento em que as ideias e os sentimentos de um grupo tomam a forma de composições, arranjos intencionais de signos, estruturas ou ainda, para usar do velho termo rico de significados humanos, no momento em que os assuntos viram obras (Bosi, 2015, p. 100).

Nos códigos dos textos literários românticos, os códigos enfatizaram a presença da religiosidade, do intimismo e do nacionalismo, como já visto, mas isso ocorre, e somente se, se não for possível ler o produto de textos escritos por mulheres negras da época, como a grande Maria Firmina dos Reis. De certo que o código romântico é idealizado, pois a nova conjuntura nacional requereria uma estética nova, não se pode admitir novo sistema de controle sem o novo sistema de arte, mas tampouco se pode, também, apagar do cenário brasileiro a grande contribuição de Maria Firmina dos Reis sobre a compreensão das contradições expostas do ponto de vista feminino, o feminino negro.

A troca do código como sistema de símbolos marca sobretudo, o texto de Maria Firmina dos Reis, pois trata-se de um conto, texto do gênero narrativo, o qual, à época, mostrava-se bastante inovador e promissor, mesmo com a recusa dos autores mais consagrados em aceitar a capacidade

feminina de, também, representar, pela arte, os ideais de uma pseudonação, como o Brasil, à época. Sobre essa troca de código, Bosi (2015, p. 101) argumenta que "uma nova escritura substituíra os códigos clássicos em nome da liberdade criadora do sujeito. As liberações fizeram-se em várias frentes", o autor ainda completa que "a epopeia, expressão heroica já em crise no século XVIII, é substituída pelo poema político e pelo romance histórico, livre das peias de organização interna que marcavam a narrativa em verso".

Como resultado de disputas externas, nas obras românticas, e no texto de Maria Firmina, deve ficar evidente, com base em Bosi (2015, p. 105), em termos de contradição, que "o índio, fonte da nobreza nacional, seria, em princípio, o análogo do "bárbaro", que se impusera no Medievo e construira o mundo feudal: eis a tese que vincula o passadista da América ao da Europa.", o teórico ainda afirma que o "Romantismo refez à sua semelhança a imagem da Idade Média, conferindo-lhe caracteres "romanescos" de que se nutriu largamente a fantasia de poetas, narradores e eruditos durante quase meio século". No caso de Maria Firmina dos Reis, o índio não será alçado herói, no lugar dele, haverá uma outra contradição evidente.

Tendo isso em vista, a escrita de Maria Firmina não encontrava um público leitor específico, pois, consoante o pensamento de Bosi

> o romance romântico brasileiro dirigia-se a um público mais restrito de que o atual: eram moços e moças provindos das classes altas, e, excepcionalmente, médias, eram os profissionais liberais da corte ou dispersos pelas províncias: eram, enfim, um tipo de leitor à procura de entretenimento, que não percebia muito bem a diferença de grau entre um Macedo e um Alencar urbano (Bosi, 2015, p. 135).

Por essa razão, a literatura de Maria Firmina, à época, não foi valorizada, em face de que não se tratava, geralmente, em seus textos, de defender a elite, de apresentar o índio como herói ou de ser a alegria da burguesia, mas de denunciar, com conteúdo e com estruturas inovadoras, o processo de embranquecimento do Brasil e de apagamento sistemático das pessoas negras, especialmente da primeira romancista mulher e primeira romancista mulher e negra do Brasil.

Essas reflexões teóricas literárias são importantes pois, a seguir, será necessário discutir quais as competências e as habilidades de linguagens são necessárias para identificar e, sobretudo, criticar o apagamento sistemático desse tipo de material tão rico. Por isso, deve-se, tão logo, identificar as competências e as habilidades, as orientações produzidas em materiais didático e propor, de forma gamificada, exercícios que possam refletir a condição, no Romantismo, de subserviência feminina e negra.

3 VALORIZAÇÃO DE LITERATURA FEMININA NEGRA MARGINALIZADA – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO

Em vista dos conceitos teóricos acerca do Romantismo estabelecidos, neste momento, é imperativo discutir como o sistema brasileiro de educação, tanto à nível nacional, por meio da BNCC (2018), quanto à nível regional, por meio do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, apresentam as competências e as habilidades relacionadas à literatura, especialmente na produção de conhecimento de escritoras em tempos de opressão. Entende-se que, de acordo com Brasil (2018, p. 482), "no Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens", pois "é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores" e, sobretudo, os alunos "devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias".

Nessa perspectiva, cabe destacar três habilidades específicas de linguagens que podem orientar o desenvolvimento de atividades pedagógicas gamificadas que desenvolvam as competências e as habilidades em linguagens para o reconhecimento e a valorização de escritoras em tempos de opressão. O quadro um evidencia três habilidades gerais importantes à execução das atividades, como visto a seguir.

Quadro 1 – Competências e habilidades de Linguagens

Competências	Conteúdo
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Fonte: BRASIL (2018)

Essas competências de linguagens foram listadas, pois podem ser relacionadas aos processos investigativos sobre a literatura brasileira que foram definidos por Cândido (1975, 2000, 2009, 2014, 2015), tanto na análise tripartite de produtor, consumidor e obra, como compreender as contradições existentes – em termos universais e particulares -, principalmente na obra literária, que é o foco deste

trabalho. Tais competências apresentam habilidades específicas, para a compreensão do conteúdo literário e para a produção de pensamento crítico com base no conteúdo literário. No quadro 2, a seguir, podem ser observadas as habilidades que sustentarão a proposição pedagógica.

Quadro 2 – Habilidades específicas de linguagem em termos de campo literário

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

Fonte: Brasil (2018)

As habilidades de Linguagens da BNCC articulam-se diretamente à discussão teórica desenvolvida neste trabalho, na medida em que orientam a leitura crítica dos discursos literários, pedagógicos e midiáticos que historicamente sustentaram relações de poder, preconceitos e ideologias responsáveis pelo apagamento de escritoras negras no sistema literário brasileiro. As habilidades EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302 e EM13LGG401 dialogam com a noção de literatura como sistema simbólico atravessado por contradições, conforme discutido à luz de Cândido e Bosi, ao possibilitarem a análise das visões de mundo, dos interesses e das disputas por legitimidade presentes nas práticas de linguagem. Nesse sentido, a leitura de obras românticas e de

materiais didáticos permite compreender como determinadas ideologias foram naturalizadas e como a circulação dos discursos literários contribuiu para a marginalização de vozes femininas negras, exigindo do estudante uma postura interpretativa e crítica situada histórica e socialmente.

De forma complementar, as habilidades EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG304, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52 e EM13LP53 sustentam a proposta de utilização de recursos tecnológicos e de práticas gamificadas como estratégias pedagógicas voltadas à ressignificação do ensino de literatura. Ao mobilizar diferentes linguagens e gêneros discursivos, essas habilidades favorecem a compreensão da literatura como fenômeno cultural, histórico e sensível aos contextos de uso, bem como incentivam a produção de comentários críticos, apresentações e intervenções que considerem os Direitos Humanos e o bem comum. Dessa forma, a articulação entre teoria literária, competências de linguagens e gamificação possibilita não apenas a análise das estruturas e dos estilos das obras, mas também a reconstrução de sentidos que valorizem a produção feminina negra e promovam novas formas de participação crítica dos estudantes no processo educativo.

De modo a cumprir mais especificamente as competências e habilidades orientadas pelo Ministério da Educação, a Universidade de Brasília aprofunda, de forma específica, quais as competências e habilidades de linguagem devem ser cobradas no Programa de Avaliação Seriada, um mecanismo de avaliação em três anos, em que os alunos passam por três provas, sequenciais, para ingressarem na universidade. Dessa forma, apresenta-se que

> No que se refere à leitura do texto literário, em uma gradação que vai da compreensão dos aspectos discursivos da obra até a análise de sua composição formal e a comparação entre diferentes obras, juntou-se aos aspectos da historiografia, a análise da relação dinâmica que a literatura estabelece com a sociedade, seja nos seus modos de produção, circulação e recepção, seja nos aspectos ligados às identidades, ao meio-ambiente e à materialidade das subjetividades. Ampliou-se, ainda, o escopo das literaturas a serem abordadas para além da literatura brasileira, considerando-se para avaliação das habilidades as literaturas latino-americanas em geral, bem como as literaturas indígenas, africanas e europeias (Universidade de Brasília, 2022, p. 31).

As competências gerais cobradas pela universidade são as seguintes, como mostra o quadro 3

Quadro 3 – Competências de Linguagens para a Universidade de Brasília

Competências
[06] Ler, interpretar, localizar, recuperar e refletir, de forma crítica, sobre informações em textos de diferentes gêneros, por meio de recursos verbais e não-verbais, analisando e relacionando textos para formar uma compreensão do significado transmitido no texto ou em partes dele;
[07] Identificar, analisar, interpretar, aplicar e refletir, de forma crítica, sobre elementos que conferem expressividade e estilo a textos, relacionando-os com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
[09] Compreender, usar, analisar e refletir, de forma crítica, sobre os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, em contextos interdisciplinares;

Fonte: Universidade de Brasília (2022)

As competências [06] e [07] do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) articulam-se de modo direto às competências e habilidades de Linguagens da BNCC que enfatizam a leitura crítica, a análise textual e a compreensão dos mecanismos de construção de sentido nos discursos. A competência [06], ao propor a leitura, a interpretação e a reflexão crítica sobre textos de diferentes gêneros, verbais e não verbais, dialoga com habilidades como EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG302 e EM13LP46, que orientam a análise das visões de mundo, dos sentidos produzidos e das formas de circulação dos textos em diferentes contextos sociais. Já a competência [07], ao focalizar os elementos de expressividade e estilo relacionados às condições de produção e recepção, aproxima-se das habilidades EM13LP49, EM13LP52 e EM13LGG401, uma vez que estas pressupõem a análise das estruturas, dos estilos e dos aspectos discursivos dos gêneros literários, considerando seus contextos históricos, culturais e ideológicos.

A competência [09] do PAS, por sua vez, estabelece um diálogo transversal com as competências da BNCC que concebem a linguagem como sistema simbólico e fenômeno social, cultural e histórico. Nesse sentido, ela se articula especialmente às habilidades EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG401 e EM13LGG304, ao promover a compreensão crítica das linguagens como instrumentos de organização cognitiva da realidade, de produção de significados e de expressão de ideologias. Assim, tanto o PAS quanto a BNCC convergem na defesa de uma formação leitora e discursiva que ultrapassa a decodificação textual, favorecendo a análise interdisciplinar dos discursos, o reconhecimento das relações de poder que os atravessam e o desenvolvimento de uma postura crítica e ética diante das práticas de linguagem que circulam socialmente.

Em termos de habilidades, também é possível harmonizar aquelas propostas pela BNCC (2018) às propostas pelo PAS/UnB, como podem ser vistas a seguir, no quadro 4

Quadro 4 – Habilidades de Linguagens para a Universidade de Brasília

Habilidades
[04] Sistemas de circulação da produção artística;
[09] Habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa em textos de diferentes tipos e gêneros textuais;
[16] Relações entre línguas, biologia, cultura e sociedade;
[17] Estilos de época nas literaturas em língua portuguesa: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Simbolismo, Parnasianismo;
[18] Sistema literário brasileiro e campo literário (condições de produção, de circulação e de recepção do texto literário e sua relação com a história);
[19] Gêneros literários: lírico, épico, drama e prosa moderna;
[20] Figuras de linguagem em textos líricos e narrativos;
[22] Formação da sociedade brasileira, relações linguísticas e culturais;
[23] Literatura e engajamento social;
[24] Identidades na literatura (gênero, lgbtqia+, afro-brasileiras, indígenas, europeias, entre outras);
[27] Novas tecnologias e a literatura em diferentes momentos da história (técnicas e representações).

Fonte: Universidade de Brasília (2022)

As habilidades do PAS relativas aos sistemas de circulação da produção artística [04], às habilidades de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais [09] e às relações entre línguas, biologia, cultura e sociedade [16] harmonizam-se com as competências da BNCC que concebem as linguagens como práticas sociais, históricas e culturalmente situadas. Nesse sentido, articulam-se às habilidades EM13LGG104, EM13LGG201 e EM13LGG401, que orientam a compreensão do funcionamento das linguagens em distintos campos de atuação social e reconhecem a língua como fenômeno heterogêneo, sensível aos contextos de uso e atravessado por fatores socioculturais. A leitura e a produção de textos, verbais e não verbais, passam a ser compreendidas não apenas como exercícios técnicos, mas como práticas discursivas inseridas em sistemas de circulação, recepção e significação, o que favorece uma abordagem interdisciplinar e crítica da linguagem.

De modo complementar, as habilidades do PAS que tratam dos estilos de época [17], do sistema literário brasileiro e do campo literário [18], dos gêneros literários [19], das figuras de linguagem [20], da formação da sociedade brasileira [22], da literatura como engajamento social [23], das identidades na literatura [24] e das novas tecnologias e da literatura [27] convergem diretamente com as habilidades da BNCC voltadas à análise crítica das obras literárias e de seus contextos de produção e circulação, como EM13LP49, EM13LP52, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203 e EM13LGG304. Essa harmonização possibilita compreender a literatura como sistema simbólico marcado por disputas de legitimidade, relações de poder e construções identitárias, ao mesmo tempo em que reconhece o papel das tecnologias na reconfiguração das práticas de leitura e ensino. Assim, PAS e BNCC alinham-se na defesa de uma formação leitora que integra análise estética, crítica social e reflexão histórica, porque promove a valorização de múltiplas vozes e experiências no campo literário.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA: LETRAMENTO LITERÁRIO COM BASE EM GAMIFICAÇÃO

Um problema concernente à prática da literatura brasileira, segundo Cereja (2005, p. 57) é que "como se vê, o texto, que deveria ser o centro das atividades de uma aula de literatura, espaço para a negociação de diferentes leituras e construções de sentido, geralmente acaba por assumir um papel periférico quanto a essas possibilidade", o autor ainda afirma que "na prática, o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares[...]", pois "o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos e tem se limitado a promover a apropriação de um discurso didático sobre literatura".

A perspectiva de Cosson (2015, p. 47) assemelha-se à perspectiva de Cereja (2005), porque o autor defende que a aprendizagem da literatura "[...] consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história,

teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, [...] os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona".

Com vistas a implementar esse entendimento e apresentar o texto como foco da aula, com o interesse de promover o acesso à literatura, Cosson (2015, p. 51) apresenta que pode haver uma "sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação", apresentadas no quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - sequência básica do letramento literário adaptada à gamificação

Procedimento	Conteúdo
1	Motivação: razão pela qual o professor e o aluno escolheram o texto.
2	Introdução: a apresentação do autor e da obra
3	Leitura: Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos
4	Interpretação: parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários.

Fonte: Cosson (2014)

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília dispõe de obra obrigatórias, levando em consideração textos literários que devem ser mais conhecidos, como as obras de Maria Firmina dos Reis, autora tão importante e, ao mesmo tempo, tão marginalizada. Nesse sentido, entende-se que os passos de motivação, de introdução e de leitura devem ser executados individualmente, em função de que os alunos, ao saberem desse planejamento da universidade, já passaram por esses três processos. Neste artigo, portanto, caberá propor questões gamificadas que sejam fundamentadas pelas competências e habilidades do PAS/UnB, em vista de, neste espaço, já haver a formalização de equidade entre as competências e as habilidades tanto da BNCC (2018) quanto às do PAS/UnB (2022).

Na perspectiva de Silva (2022, p. 54) sobre a gamificação como forma de, inclusive, dar visibilidade às escritoras em tempos de opressão, o autor defende que "levando em consideração esse contexto de ensino como prática social em contextos sócio-histoicamente situados, percebemos uma mudança paradigmática em tal campo de atuação e de investigação". O autor ainda reforça que "as pesquisas em LA passaram a enfocar não somente o domínio de técnicas, mas as variáveis envolvidas no contexto, e os jogos (inter)faceiam esse (novo) contexto de aprendizagem de línguas.". Embora o foco do trabalho seja o desenvolvimento de técnicas para a Linguística Aplicada, vê-se, aí, uma lacuna como potencial para discutir questões de contradições – externas e internas – em obras literárias, além de servir de campo para estudos de técnicas que envolvam a interpretação do texto, como propõe Cosson (2015), ao abordar o quarto aspecto de estudo, o da interpretação.

No entendimento do teórico,

> o professor de línguas deve ser preparado para atuar não somente no âmbito presencial e virtual, mas, especialmente, em outras esferas discursivas que os jogos (inter)faceiam, pois são nestes contextos sócio-historicamente situados que emergem especificidades que fazem parte deste contexto e que podem ser molas propulsoras para aquilo que o ensino e aprendizado de línguas efetiva (SILVA, 2022, p. 54)

Como conceito, Lovato, Michelotti, Silva e Loretto (2018, p. 157) apresentam que "o que constituem as chamadas 'metodologias ativas de aprendizagem'? Elas são metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo", porque, na percepção dos autores "ele é assim retirado de uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para um contexto em que poderá desenvolver novas competências, se tornando o centro do processo de ensino-aprendizagem".

Nesse sentido, Lovato, Michelotti, Silva e Loretto (2018, p. 158) defendem que "a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente", mas promovem uma reflexão importantíssima, lacuna a qual este trabalho visa, em partes, trabalhar, pois os teóricos salientam que "[...] é importante que os professores saibam quais competências e habilidades pretendem que sejam desenvolvidas no aluno.".

Nessa perspectiva é que se insere a gamificação, tendo em vista que, de acordo com Lovato, Michelotti, Silva e Loretto (2018, p. 165), "a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida permite que os alunos aprendam fazendo, juntos e a seu próprio ritmo" e ainda apresentam que "os torneios de jogos são baseados em jogos de perguntas e respostas, sendo utilizadas questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, ou outros tipos de questões objetivas.".

Nesse ínterim, um recurso pedagógico é o Kahoot!, uma plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos que se insere no campo da gamificação educacional ao transformar conteúdos curriculares em experiências interativas, dinâmicas e participativas. Fundamentado na lógica dos jogos — como desafios, pontuação, tempo de resposta e feedback imediato —, o Kahoot possibilita a construção de atividades que mobilizam o engajamento cognitivo e emocional dos estudantes, favorecendo a aprendizagem ativa. No contexto do ensino de literatura, a ferramenta permite romper com práticas tradicionais centradas na exposição conteudista, ao criar situações de aprendizagem em que o aluno assume papel protagonista na interpretação, análise e problematização de textos literários e de seus contextos históricos, culturais e ideológicos.

No que concerne às funcionalidades disponíveis, o Kahoot permite a criação e a aplicação de quizzes objetivos, questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, perguntas discursivas curtas,

enquetes e nuvens de palavras, além da possibilidade de inserção de imagens, vídeos e trechos textuais como suporte às questões. A plataforma oferece ainda recursos como pontuação automática, ranqueamento dos participantes, controle de tempo, feedback imediato e relatórios de desempenho, que auxiliam o professor no acompanhamento da aprendizagem. Associadas à proposta de gamificação, essas funcionalidades possibilitam a elaboração de atividades voltadas à análise crítica de obras e autoras historicamente marginalizadas, ao tensionar o cânone literário e evidenciar contextos de opressão e silenciamento. Dessa forma, o uso pedagógico do Kahoot contribui para tornar visíveis escritoras em tempos de opressão, promovendo a participação ativa dos estudantes e a construção de uma leitura literária crítica, reflexiva e socialmente situada.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com os objetivos descritivos e explicativos, utilizando-se de procedimentos documentais, uma vez que articula a investigação crítica do sistema literário brasileiro à proposição de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais. Do ponto de vista metodológico, o estudo ancora-se na análise documental e bibliográfica, conforme orienta Maconi e Lakatos (2004) e Gil (2002), com base em obras teóricas da crítica literária brasileira, especialmente nos pressupostos de Antônio Candido e Alfredo Bosi, bem como em documentos normativos da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). A abordagem qualitativa justifica-se por permitir a compreensão das contradições históricas, sociais e ideológicas que atravessam a produção, a circulação e a recepção do texto literário, especialmente no que diz respeito ao apagamento de escritoras negras no cânone nacional.

No que se refere ao corpus literário, selecionou-se o conto “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis, em função de sua relevância histórica, estética e social, além de seu potencial crítico para a problematização das relações de poder no sistema escravocrata brasileiro. A análise da obra foi realizada à luz das categorias propostas por Cândido, notadamente a concepção de literatura como direito, a noção de sistema literário e a função humanizadora da literatura, considerando a tríade produtor–obra–receptor e as contradições entre valores universais e particulares.

Procedeu-se à leitura analítica do texto, com destaque para elementos narrativos, discursivos e simbólicos que evidenciam processos de opressão, silenciamento e resistência, articulando-os aos estilos de época do Romantismo brasileiro e às condições históricas de produção e recepção da obra. Em um segundo momento, realizou-se a articulação entre a análise literária e as competências e habilidades de Linguagens previstas na BNCC e no PAS/UnB, com o objetivo de identificar convergências entre os pressupostos teóricos da crítica literária e as orientações curriculares vigentes.

A partir dessa articulação, foram elaboradas atividades pedagógicas — questões de certo e errado (cinco), múltipla escolha (cinco) e questão discursiva (uma) — explicitamente relacionadas às habilidades dos dois sistemas avaliativos, de modo a favorecer a leitura crítica, a análise discursiva e a reflexão sobre identidades, relações de poder e engajamento social na literatura. Tais atividades foram concebidas como instrumentos de mediação didática, voltados ao Ensino Médio, respeitando as condições de produção e recepção do texto literário no contexto escolar.

Por fim, a pesquisa incorpora a gamificação como estratégia metodológica, utilizando a plataforma Kahoot como recurso tecnológico para potencializar o engajamento discente e promover práticas de aprendizagem ativa. A gamificação foi empregada não como fim em si mesma, mas como meio pedagógico para tensionar o cânone literário, ampliar a visibilidade de escritoras em contextos históricos de opressão e estimular a construção de uma postura crítica e ética frente aos discursos literários.

Assim, a metodologia adotada busca integrar teoria literária, políticas curriculares e tecnologias educacionais, reafirmando o ensino de literatura como espaço de formação humanizadora, crítica e socialmente comprometida.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO

Com base nessa perspectiva teórica-metodológica, pode-se propor as seguintes atividades, de modo a salientar as contradições externas e internas no, à época, novo sistema literário. Além disso, pode-se contribuir, de forma suscinta e breve, pois atividades dessa natureza podem ser mais extensamente trabalhadas, com os mecanismos de ampliação da utilização de metodologias ativas, como a gamificação.

Nesse contexto, é preciso entender que Reis (2021) apresenta que Maria Firmina dos Reis é reconhecida como a primeira romancista brasileira e uma das primeiras escritoras negras da literatura nacional, tendo produzido sua obra em um contexto histórico marcado pela escravidão, pelo patriarcado e pelo silenciamento sistemático de vozes femininas e afrodescendentes. Sua escrita insere-se de modo singular no Romantismo brasileiro ao tensionar os limites estéticos e ideológicos do período, uma vez que desloca o foco tradicional do herói masculino branco para a experiência da mulher negra escravizada, conferindo centralidade à denúncia da violência, da desumanização e das contradições morais do sistema escravocrata. Ao fazê-lo, Maria Firmina dos Reis rompe com o cânone literário dominante de seu tempo e inscreve sua obra como gesto ético, político e humanizador no sistema literário brasileiro.

Em termos de conteúdo literário, o conto “A Escrava” apresenta-se como uma narrativa de forte teor crítico e abolicionista, estruturada a partir do relato de uma narradora que testemunha e intervém em situações de extrema violência impostas à população negra escravizada. O texto constrói, por meio

de descrições minuciosas e de um discurso marcadamente emotivo, a oposição entre algoz e vítima, evidenciando as relações de poder que sustentam o regime escravocrata.

A história acompanha a fuga de uma mulher escravizada e de seu filho Gabriel, perseguidos pelo feitor, expondo o caráter brutal do sistema e a ausência de humanidade na figura do senhor e de seus representantes, ao mesmo tempo em que ressalta gestos de solidariedade e resistência.

Ao longo do conto, ganha especial relevo a trajetória de Joana, mãe de Gabriel, cuja história é marcada pela perda dos filhos vendidos, pela fraude da falsa carta de alforria e pela consequente loucura e morte, elementos que sintetizam a violência estrutural do cativeiro. A narrativa culmina na libertação de Gabriel, não como resolução idealizada do problema histórico da escravidão, mas como gesto simbólico de justiça e afirmação da dignidade humana. Dessa forma, A escrava articula sentimentalismo romântico e crítica social, convertendo a experiência individual da dor em denúncia coletiva e reafirmando a literatura como espaço de revelação das contradições sociais e de humanização do sujeito historicamente oprimido. Abaixo, há questões com base na proposição teórica-metodológica já exposta.

1. ( ) O discurso da senhora abolicionista evidencia a função humanizadora da literatura, conforme a concepção de Antonio Candido.
BNCC: EM13LGG102, EM13LGG202 | PAS: [06], [18], [23]

2. ( ) A oposição entre “algoz” e “vítima” revela neutralidade ideológica do texto.
BNCC: EM13LGG102 | PAS: [06], [23]

3. ( ) A figura do feitor representa a crítica às relações de poder do sistema escravocrata.
BNCC: EM13LGG202, EM13LGG302 | PAS: [07], [18], [23]

4. ( ) A falsa carta de alforria demonstra o uso da linguagem escrita como instrumento de opressão.
BNCC: EM13LGG401 | PAS: [09], [16], [22]

5. ( ) A presença de uma narradora feminina tensiona o sistema literário nacional tradicional.
BNCC: EM13LP49, EM13LP52 | PAS: [17], [18], [24]

II. Questões de Múltipla Escolha

1. O discurso abolicionista tem como função principal:
a) reforçar a moral religiosa

b) ilustrar sentimentalismo romântico

c) denunciar a escravidão como sistema desumanizador

d) justificar a ordem vigente

e) neutralizar conflitos ideológicos

Resposta correta: c

BNCC: EM13LGG102 | PAS: [06], [23]

2. A figura do feitor simboliza:

a) neutralidade institucional

b) mediação entre senhor e escravo

c) violência estrutural do sistema escravocrata

d) benevolência social

e) resignação

Resposta correta: c

BNCC: EM13LGG202 | PAS: [18], [23]

3. A falsa carta de alforria evidencia:

a) fragilidade da escrita literária

b) linguagem como instrumento de dominação

c) ingenuidade infantil

d) falência do romantismo

e) ausência de conflito

Resposta correta: b

BNCC: EM13LGG401 | PAS: [09], [22]

4. Gabriel representa:

a) resignação escrava

b) animalização do negro

c) consciência ética e resistência

d) submissão total

e) neutralidade social

Resposta correta: c
BNCC: EM13LP52 | PAS: [18], [23]

5. A narradora distingue-se por:
a) indiferença social
b) postura crítica e interventiva
c) reforço da escravidão
d) neutralidade narrativa
e) ausência de subjetividade

Resposta correta: b
BNCC: EM13LGG302 | PAS: [23], [24]

III. Questão Discursiva

A partir do conto “A escrava”, analise de que modo a narrativa evidencia as contradições do sistema escravocrata brasileiro e dialogue com a concepção de literatura como direito e como instrumento de humanização, segundo Antônio Candido.

BNCC: EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LP52
PAS: [06], [18], [23], [24]

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da ampla produtividade interpretativa e analítica do conto A escrava, optou-se, metodologicamente, pela elaboração de cinco questões de múltipla escolha, cinco questões de certo e errado e uma questão discursiva, como forma de garantir maior profundidade qualitativa na exploração do texto literário. Tal delimitação justifica-se pelo entendimento de que a obra de Maria Firmina dos Reis apresenta elevada densidade temática, simbólica e discursiva, o que possibilitaria a formulação de um número excessivo de questões sem, necessariamente, ampliar a qualidade da leitura crítica.

Como consideração final, ressalta-se que o presente trabalho avançou ao articular a análise crítica do conto A escrava, de Maria Firmina dos Reis, às reflexões sobre o sistema literário brasileiro, às competências e habilidades previstas na BNCC e no PAS/UnB e ao uso de estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. A proposta contribui para a valorização de uma autora historicamente marginalizada, ao evidenciar as contradições sociais e ideológicas do regime

escravocrata e ao reafirmar a literatura como espaço de humanização, conforme a perspectiva de Antônio Candido.

No entanto, o estudo também abre caminho para desdobramentos futuros relevantes. Entre eles, destaca-se a ampliação do *corpus* de análise, contemplando outras obras de Maria Firmina dos Reis e de escritoras negras brasileiras, de diferentes períodos históricos, de modo a aprofundar a discussão sobre identidade, gênero, raça e literatura. Além disso, investigações futuras podem contemplar a aplicação empírica das atividades propostas em contextos escolares diversos, analisando os impactos da gamificação na formação leitora, na participação discente e na construção do pensamento crítico. Também se mostra pertinente explorar outras plataformas digitais e metodologias ativas, bem como articular a proposta a projetos interdisciplinares, envolvendo História, Sociologia e Filosofia, ampliando o alcance formativo da literatura.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. Editora Cultrix, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

CÂNDIDO, Antônio et al. O direito à literatura. Vários escritos, v. 3, p. 235-263, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000. v. 2.

Cândido, Antônio. "Literatura de dois gumes." A educação pela noite e outros ensaios 3 (2009): 17 p.

CÂNDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 15. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2014. 800 p.

CÂNDIDO, Antônio. Iniciação à literatura brasileira. 7. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2015. 136 p.

CEREJA, William Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. Atual, 2005.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. Editora Contexto, 2015.

Gil, Antônio Carlos. "Metodologia da pesquisa." São Paulo: Atlas (2002).

LOVATO, Fabrício Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Élgion Lúcio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. Acta Scientiae, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154–171, mar./abr. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2004.

REIS, Maria Firmina dos. A escrava: antologia de prosa e versos. Organização de Rodrigo Jorge Ribeiro Neves. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2021.

SILVA, K. A. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. The Especialist, [S. 1.], v. 43, n. 2, p. 50-74. 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v4312a4.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Matrizes de referências do Programa de Avaliação Seriada (PAS): PAS 2. Brasília: Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: https://pas.unb.br. Acesso em: 1 jan. 2026.