

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Renata Ferreira Costa
Erisvaldo Silva Santos
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo
[Organizadores]

GAMIFICAÇÃO E JOGOS **NAS PRÁTICAS DE LEITURA** **E ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Volume 1

GAMIFICAÇÃO E JOGOS
NAS PRÁTICAS DE LEITURA
E ANÁLISE LINGUÍSTICA

CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Irané Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

**Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Renata Ferreira Costa
Erisvaldo Silva Santos
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo**
[Organizadores]

GAMIFICAÇÃO E JOGOS **NAS PRÁTICAS DE LEITURA** **E ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Volume 1

Apoio:



CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio
EDIÇÃO DE TEXTO: Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Renata Ferreira Costa
Erisvaldo Silva Santos
REVISÃO: Sandro Marcio Drumond Alves Marengo
COORDENAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO: Isabel Cristina Michelan de Azevedo

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

G184

Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística [recurso eletrônico] /
organização Isabel Cristina Michelan de Azevedo ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo : Pá de
Palavra, 2022.

recurso digital ; 5 MB

Formato: epub
Requisitos do sistema: adobe digital editions
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7934-283-7 (recurso eletrônico)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Jogos no ensino de língua portuguesa.
3. Professores de português - Formação. 4. Prática de ensino. 5. Livros eletrônicos. I.
Azevedo, Isabel Cristina Michelan de.

22-80711

CDD: 370.71
CDU: 37.026



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos reservados à
PÁ DE PALAVRA
[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]
Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262
home page: www.padepalavra.com.br
e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser repro-
duzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrôni-
co ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qual-
quer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-285-1 [papel]
978-85-7934-283-7 [e-book]

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, novembro de 2022.

SUMÁRIO

Prefácio

A compreensão dos jogos educativos de propostas de gamificação na educação básica

Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Por um ensino significativo da Língua Portuguesa

Renata Ferreira Costa Erisvaldo Silva Santos

OS JOGOS

Balança das Relações Sociais

Jilcicleide Augusta Paes

Na Trilha dos Sentidos – Encare o desafio de desvendar os caminhos para a construção de sentidos

Adriana da Silva Araújo Inácio

Jogo digital – Dudu em “Eu também quero!”

Josival Alves de Brito

Jogo digital Leitor-Detetive – Uma ferramenta para o desenvolvimento da leitura de artigo de opinião

Marcos André de Souza

Quiz digital Leitura em Ação

Marylin Vieira de Menezes

Batalha Nasal

Jandira Cravo Barbalho Neta

Verbetando – jogo com verbete de dicionário

Jaci dos Santos

Propagame

Jailson dos Santos

Propagame-β

Albaney Dias de Santana

Memινό – Uma plataforma para peças de dominó no formato imagem-texto

Édipo Santana Bispo Andrade

Indicações dos trabalhos completos vinculados aos jogos reunidos nesta obra

Autores

PREFÁCIO

Todo jogo é educativo, e toda forma de jogar, de alguma forma, nos ensina algo sobre nós e nossos adversários ou companheiros do jogo. O jogo não é simplesmente um jogo, é a forma de as culturas, desde os primórdios dos tempos, interpretarem sua luta pela sobrevivência, suas crenças e seus valores. A cada partida e para cada jogador ou espectador, o jogo se atualiza e é reinterpretado, ainda que em contextos e épocas muito diferentes da sua criação porque os jogos são transculturais! Assim, a cada lance se repete o gesto, o pensamento e uma cultura que transversa fronteiras. O jogo não é apenas brincadeira e diversão; o jogo é cultura e como todo produto cultural, é também portador de ideologias. E é próprio das ideologias muitas vezes passarem despercebidas e acabarem sendo naturalizadas, aceitas, admitidas. Num jogo se decide sobre a vida e a morte de um adversário, um peão, um bispo, uma rainha, como no Xadrez ou se pode comprar uma propriedade numa rica avenida, como no Banco Imobiliário. Mas há outros objetivos: o Jogo da Onça, jogado pelos Bororós, aqui no Brasil, é uma encenação da caça a uma onça que aterroriza a aldeia e na Mancala, um jogo de semeadura africano, vence quem plantar e colher mais sementes no campo do adversário; ou seja, um jogador vence se o outro vencer também. Nem todo jogo envolve adversário, disputa ou vencedores (e perdedores); em muitos jogos, ganhar não é derrotar, destruir, matar, enriquecer. Ninguém é vitorioso sozinho; portanto muitos jogos pressupõem a união e a força da coletividade para que todos ganhem.

Os jogos são étnicos, são uma forma de expressão dos povos; eles nos oferecem uma possibilidade de leitura de mundo, tanto dos mundos distantes no tempo e no espaço quanto dos tempos em que são jogados e muitas vezes recriados, adaptados a diferentes contextos e necessidades. Daí, chegamos aos jogos educativos ou

educacionais que encontramos em lojas de brinquedos e mais especificamente aos jogos de que tratam este livro que ora é apresentado a vocês: os jogos pedagógicos ou, talvez mais precisamente didáticos escolares.

Caros leitores e leitoras, o presente livro lhes traz dez jogos desenvolvidos por professores e professoras interessados em promover a mágica do aprendizado consciente com a magia do jogo, do lúdico, do prazer e do gosto, pois sabem eles que jogar é uma atividade gostosa. No presente livro, vocês verão recriações de jogos de tabuleiro e também jogos digitais inovadores.

Antes, porém, de apresentar-lhes um resumo das propostas aqui contidas, gostaria de sugerir uma leitura atenta dos dois capítulos teóricos que introduzem o tema dos jogos no ensino trazendo sustentação acadêmica e uma boa revisão teórica aos quais se somarão os diversos recortes que embasam cada um dos jogos deste livro. Os pesquisadores e também organizadores deste volume, Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, em seu capítulo “A compreensão dos jogos educativos de propostas de gamificação na educação básica”, nos falam do jogo como um tipo de linguagem que articula vários processos históricos e culturais. Os professores fazem uma retomada dos conceitos de jogo e sua relação com o ensino, pois ele diverte e educa ao mesmo tempo, sendo ele tomado como um *serious game* ou não. Desde os jogos *pré-digitais* até os *pós-digitais*, alertam Azevedo e Marengo, os jogos costumam ser motivadores da aprendizagem e a criação do termo gamificação reforça seu importante papel tanto para o apoio às aulas como no ensino e treino de procedimentos especializados.

Os professores e também coorganizadores deste livro, Renata Ferreira Costa e Erisvaldo Silva Santos, são os autores do capítulo “Por um ensino significativo da Língua Portuguesa” em que evidenciam e reforçam as possibilidades da gamificação como prática pedagógica, na medida em que contextualiza tanto o uso da língua como também as reflexões sobre ela. De um modo amplo, defendem os autores, esse é o traço que liga todas as propostas que vocês encontrarão neste livro.

Sem mais delongas, vamos, então, ao resumo das propostas. Quatro jogos nos remetem à nossa infância: o jogo “Balança das relações sociais”, com o auxílio de uma roleta, uma balança e outros recursos, a professora Jilcicleide Augusta Paes propõe aos alunos uma reflexão sobre as variantes pronominais de segunda pessoa do singular (“tu” / “você”) e da forma “o(a) senhor(a)”, em situações de interação social. O jogo “Dudu em ‘Eu também quero!’”, elaborado por Josival Alves de Brito, que possibilita ampliar a compreensão leitora por meio da relação entre imagens e textos. O jogo “Batalha Nasal” – um trocadilho com o conhecido da meninada Batalha Naval, proposto por Jandira Cravo Barbalho Neta, para auxiliar no processo de aprendizagem da escrita de palavras nasalizadas e a regra do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’. Ainda com recordações da infância, o “Meminó”, jogo inspirado no dominó clássico de 28 peças, foi criado por Édipo Santana Bispo Andrade com o objetivo de ratificar a aprendizagem de metáforas com o auxílio de memes.

O dicionário é o elemento central do jogo “Verbetando no/do texto”, organizado por Jaci dos Santos, cuja ideia é, por meio da consulta do dicionário durante a leitura, promover a ampliação do léxico dos estudantes. Jogos de tabuleiro são milenares e o professor Jailson dos Santos propõe um jogo de tabuleiro chamado “Propagame” para ensinar sobre a formação das palavras com imagens de propaganda dispostas num tabuleiro digital. Outro jogo, de nome semelhante e voltado também ao ensino do léxico e da semântica, é o “Propagame-β”, de Albaney Dias de Santana, que faz parte do projeto *Lexicon Games*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/UFS).

A professora Adriana da Silva Araújo Inácio nos apresenta um recurso didático-digital intitulado “Na Trilha dos Sentidos”. Trata-se de um jogo de perguntas e respostas em formato de *quiz* que trabalha com a multimodalidade. O “Quiz digital Leitura em Ação”, criado por Marylin Vieira de Menezes, seguindo a linha da análise crítica do discurso, propõe discussão sobre o modo Imperativo e suas nuances e a leitura crítica. Ainda na linha do digital, temos o “Jogo digital Leitor-Detetive”, criado por Marcos André de Souza, voltado ao desenvolvimento da leitura de artigos de opinião.

Como vocês podem ver, também faz parte do jogo a criatividade, tanto de quem o desenvolve quanto de quem o joga.

Quem imagina que os jogos podem ser direcionados para esse ou aquele fim, depois de conhecer os jogos presentes nesta coletânea, que foi organizada pelas professoras Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Renata Ferreira Costa e pelos professores Erisvaldo Silva Santos e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo irão perceber que não, que eles são jogos para se jogar na escola e também em casa!

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
FALE/PROFLETRAS — UFAL

A COMPREENSÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS DE PROPOSTAS DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

I. BEL CRISTIN MICHELIN DE AZEVEDO
SÉNDRO MÉRRCÍO DRUMOND ALVES MÉRRENGO

Em função da polissemia que acompanha a noção de jogo há muito tempo (BROUGÈRE, 1998), nesta obra, o termo *jogo* será tomado como um tipo de linguagem que sempre esteve presente na história da evolução humana, ou seja, como um fenômeno cultural, produzido historicamente, que tem função significativa, uma vez que pode representar aspectos da vida social e problemas da vida cotidiana. Desse modo, destacam-se neste material os aspectos que mostram o jogo como uma ação qualificada, uma atividade específica, que se distingue da vida cotidiana. Embora o jogo esteja ligado à vida, principalmente quando são criadas imagens singulares para as realidades observadas, como já observou Huizinga (2000), também é capaz de transcender as necessidades imediatas e conferir novos sentidos para variados elementos.

O jogo também pode ser considerado um tipo de linguagem que permite distinguir as coisas, delimitá-las, designá-las de modo próprio, conforme o modo como são criados os meios de representação da cultura. Nesse sentido, o jogo pode ser considerado uma função da vida, distinto de outras formas de pensamento, que permite concretizar as relações sociais (HUIZINGA, 2000).

Tomado como um tipo de linguagem, o jogo se articula a variados processos históricos e culturais tanto em situações informais quanto institucionalizadas, como os jogos de mesa que são realizados em clubes, os jogos esportivos que integram as competições, os jogos dramáticos que se articulam à expressão artística etc.

Essas noções nem sempre condizem com outras definições em circulação na sociedade, isso porque os organizadores desta obra

optaram por selecionar apenas os conceitos que são produtivos para a consecução de trabalhos ligados a processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as propostas encontradas nesta obra decorrem de projetos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão.

Em situações desse tipo, ocorre algo bastante singular: o jogo se torna educativo, por isso deixa de ser uma atividade voluntária e livre, que poderia ser considerada até supérflua (HUIZINGA, 2000), e passa a ser uma atividade implicada no currículo escolar. Desde o final do século XIX, quando o jogo se tornou uma atividade diferenciada nas escolas que atendiam às crianças mais novas, tem-se debatido o papel do jogo na educação.

O jogo já foi considerado, dentro de uma visão tradicional, uma forma de recreação (BROUGÈRE, 1998), que embora tenha valor educativo, explora a espontaneidade da criança; um tipo de trabalho que permite à criança instruir-se pela prática da organização e participação em jogos que decorrem do uso de materiais apropriados, como propunham Froebel na Alemanha e Pauline Kergomard na França; até surgir no início do século XX o termo *jogo educativo*, que demarca uma ação pedagógica específica, isto é, um método próprio à educação de crianças.

Do início do século XX até este momento histórico foram propostos diferentes modos para se conceber o jogo educativo, mas todos têm em comum reconhecer que esse tipo de jogo exige materiais e atividades particulares. Brougère (1998, p. 127) afirma que o jogo educativo pode ser considerado “uma atividade bastarda” quando dá ares de jogo a uma atividade escolar ou um exercício.

Embora o jogo educativo tenha sido inicialmente introduzido na educação de crianças pequenas – o que possibilitou também a investigação específica acerca da psicologia do jogo na articulação com o desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 2009 [1978]) –, o objetivo de renovação pedagógica estabelecido pelo movimento da Escola Nova possibilitou centralizar as ações didático-pedagógicas no estudante, sendo ele o primeiro guia do agir na escola, e ampliar

o trabalho com o jogo para outras faixas etárias a partir da década de 1920.

Como não havia uma concepção única pelos escolanovistas acerca do jogo, era defendido tanto como uma ação voltada à formação integral da criança (jogo livre) quanto como um “meio de ensinar” determinados conteúdos escolares (jogo utilitarista) ou “treinar” determinadas habilidades intelectuais e físicas (jogo como treinamento). Em ambas as perspectivas, propunha-se um ensino centrado no estudante, considerando seus interesses, um trabalho pedagógico atrelado à liberdade (autonomia da criança), e a interação entre o professor e o grupo de alunos tornava-se a base para a construção de conhecimentos. Apesar dessas diferenças, constata-se que o jogo se tornou um recurso essencial na educação escolar, por possibilitar ao estudante ser mais ativo no processo de ensino-aprendizagem (GRILLO; PRODÓCIMO; GÓIS Jr., 2016).

Tomar o jogo como recurso didático faz com que seu caráter lúdico seja transformado em meio para se alcançar objetivos externos a ele próprio, diferenciando-se, assim, das perspectivas que consideram seu papel no desenvolvimento intelectual do ser humano desde os primeiros momentos de vida. No ambiente escolar, as ações lúdicas mantêm um caráter intermediário, mas não o de ir se tornando paulatinamente “[...] atos mentais com significação de objetos [...]” (ELKONIN, 2009 [1978], p. 415), mas como um recurso que pode assumir diversas funções, tanto puramente didáticas quanto educativas. Em síntese: tomar o lúdico “emprestado” para a transmissão de informações não é o mesmo que possibilitar aos estudantes a exploração livre de brinquedos e jogos infantis, pois o jogo passa a ser assumido como trabalho escolar, cujo fim não se encontra no próprio ato de jogar, mas na aprendizagem de conteúdos obtida por meio dele.

Embora o jogo educativo também possa promover disposição/alegria, motivação para aprender, curiosidade pelos conteúdos mobilizados, participação ativa e relações interindividuais, visto se tratar de uma linguagem integrante da cultura infantil e juvenil, a aprendizagem está vinculada ao objeto que está sendo explorado por meio do jogo, por isso é considerado um trabalho pedagógico fundado em interesses alheios às

necessidades do próprio educando, alinhados a um programa escolar.

Como são guiados por objetivos bem definidos, os jogos educativos podem variar bastante quanto ao formato instrucional, às regras previamente estabelecidas, às restrições comportamentais, às possibilidades de manifestação verbal, aos desafios/conflitos que são propostos, às capacidades/competências que se quer desenvolver, aos resultados que se pode alcançar e ainda manter o caráter lúdico, visto que este depende do modo como as ações são realizadas.

“Não é o jogo em si mesmo que contribui para a educação, é o uso do jogo como meio em um conjunto controlado que lhe permite trazer sua contribuição indireta à educação” (BROUGÈRE, 1998, p. 201). Isso significa que cabe aos professores, em parceria com os integrantes do ambiente escolar, a responsabilidade por definir as razões, as metas, as regras e etapas da ação didática, os recursos apropriados aos interesses previamente estabelecidos e a delimitação do tempo didático que podem ser articulados com vistas a desenvolver as aprendizagens discentes.

Assim, desde o início do século XX, professores e gestores passaram a conviver com visões distintas acerca do jogo. Alguns discursos defendem o jogo como indispensável na composição das práticas escolares, enquanto outros propõem colocar em prática pedagogias desvinculadas de jogos ou brincadeiras, nas quais esse tipo de recurso ocupa apenas uma posição marginal (BROUGÈRE, 1998). Ou seja, no meio educacional, o termo *jogo* paulatinamente se torna polissêmico, o que irá requerer dos educadores uma posição explícita com relação à sua caracterização e ao seu valor educativo, quando se opta por fazer uso desse tipo de alternativa pedagógica.

Os jogos reunidos nesta obra pressupõem uma *aprendizagem social* das regras e premissas próprias de cada um, dos conhecimentos/conteúdos mobilizados por meio das atividades lúdicas, dos comportamentos esperados dos participantes, das estratégias de comunicação típicas de cada situação de linguagem a fim de que todos possam interagir por meio deles. Esses elementos indicam, segundo Brougère (1998, p. 191, que o “[...] jogo é uma mutação do sentido, da realidade: nele as coisas se tornam outras. É

um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pela circunstância”. Dessa maneira, o jogo institui “um sistema de sucessões de decisões”, que afeta todos os envolvidos nele, inclusive quem o elaborou, como ocorre quando é produzido pelo professor ou quando há algum meio para envio de *feedbacks* ao criador.

A seriedade e utilidade ou a frivolidade e espontaneidade de um jogo também têm sido um ponto de atenção por parte dos professores que buscam fazer um uso coerente desse tipo de linguagem em cada contexto sociocultural. Os jogos, constituídos a partir das dinâmicas das diferentes sociedades, podem promover a ludicidade e o relaxamento, ter finalidade autônoma, proporcionar satisfação alinhada à sua própria realização e contribuir com a prosperidade de um grupo social. Por sua vez, o jogo, quando passa a integrar as práticas escolares, é tomado como uma atividade séria, que permite recapitular conhecimentos tratados por meio de outras linguagens, funcionar como pré-exercício de procedimentos que precisam ser aprendidos, lidar com a alteridade em variadas práticas de linguagem, servir como autoeducação relativa a alguma prática social de linguagem etc., além de poder colaborar com o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade de cada estudante. Ou seja: “o jogo oscila entre o sério e o frívolo conforme o ponto de vista adotado” (BROUGÈRE, 1998, p. 203).

Contudo, é importante destacar que a presença do jogo na escola não é condição suficiente para ser considerado educativo, pois é preciso estar integrado a um projeto pedagógico. Nesse sentido, planejar um jogo para uso na escola é uma ação educativa exigente que inclui considerar os propósitos curriculares, as referências culturais, as experiências individuais e coletivas, os valores sociais, as capacidades de cada grupo de estudantes, os estilos de estudo e aprendizagem, as possibilidades de sociabilidade escolar, entre outros aspectos da vida em sociedade.

Como comentado anteriormente, no Brasil, a ampla divulgação do jogo na escola como instrumento pedagógico aconteceu por influência dos ideais escolanovistas que emergiram como uma forte corrente pedagógica nas décadas de 1920 e 1930, em seguimento a um movimento internacional¹. A análise de edições da *Revista de Ensino*, no período de 1927-1931, indica que nessa época o jogo na

escola era considerado uma atividade importante na educação das crianças, pois propiciava “[...] atrair e principiar a criança no âmbito escolar, transformando os exercícios escolares em algo alegre e divertido, evitando aulas expositivas e tediosas, inculcando valores morais e higiênicos, e, por fim, preservando o ‘eu’ da criança” (GRILLO; PRODÓCIMO; GÓIS Jr., 2016, p. 360).

Tais características possibilitam incluir a tradição de uso dos jogos na educação infantil entre as opções que têm sido reconhecidas como *serious game*, um termo que desde a década de 1970, com base no trabalho de Clark Abt, passou a referenciar os jogos desenvolvidos com um propósito educacional, sem ter por função primária o entretenimento ou prazer, a fim de atender a diferentes interesses acadêmicos (como os ligados à medicina, à engenharia, à educação, ao *marketing* e ao campo militar, por exemplo) e institucionais (como os ligados ao treinamento de funcionários, à análise de riscos por empresas, às simulações de investimentos em mercados, à organização de logísticas, por exemplo), sendo mantida a diversão.

Embora a articulação entre campos ou disciplinas nos *serious games* seja antiga – é sabido que o Chaturgana, precursor do xadrez, desenvolvido na Índia, no século VI, é um exemplo de aplicação militarista em jogos –, o potencial de engajar as pessoas na resolução de problemas da vida real, que são representados nos *serious games*, tem sido mais explorado nos últimos vinte anos, sobretudo com a diversificação das tecnologias digitais de informação e comunicação e dos videogames.

Na era pré-digital, como mencionado anteriormente, os *serious games* foram colocados a serviço do desenvolvimento cognitivo, emocional e social principalmente das crianças, por possibilitar o uso da imaginação, a consolidação de capacidades, o treinamento de habilidades e a comprovação de competências, por exemplo, estando a serviço de processos de aprendizagem e de avaliação. Isso porque desde o final do século XIX, os jogos passaram a ser reconhecidos como formados e informados pela cultura, daí sua natureza interdisciplinar, orientados pela existência humana em diferentes tempos e lugares. Embora haja registro da presença de jogos nas sociedades organizadas em diferentes partes do mundo, o papel, o valor e os recursos empregados neles variam bastante e não se

observa um caminho linear consistente de legitimação. A própria denominação *serious games* foi empregada pela primeira vez em 1970, mas só ganhou reconhecimento e amplo uso a partir de 2002 após a publicação da obra de Ben Sawyer e David Rejeski (WILKINSON, 2016).

Apesar de, no Ocidente, haver a associação dos jogos em atividades educacionais desde a Grécia Antiga e de ser observada a inclusão dos jogos no currículo escolar há mais de cem anos, principalmente de educação infantil, a partir do século XX, a exploração dos jogos para promover o desenvolvimento de capacidades sociocognitivas e de conteúdos escolares continua sendo uma alternativa aberta à ampliação e inovação, principalmente com o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação em ambientes digitais.

Na era pós-digital, então, com o desenvolvimento das práticas de aprendizagem digital, o foco dos *serious games* ampliou-se para além da representação de sistemas sociais e passou a incluir as abordagens individualistas para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades específicas, em seguimento aos aportes de diferentes teorias de aprendizagem, o que tem oferecido bases para a constituição de um novo campo de estudos e pesquisas (cf. WILKINSON, 2016).

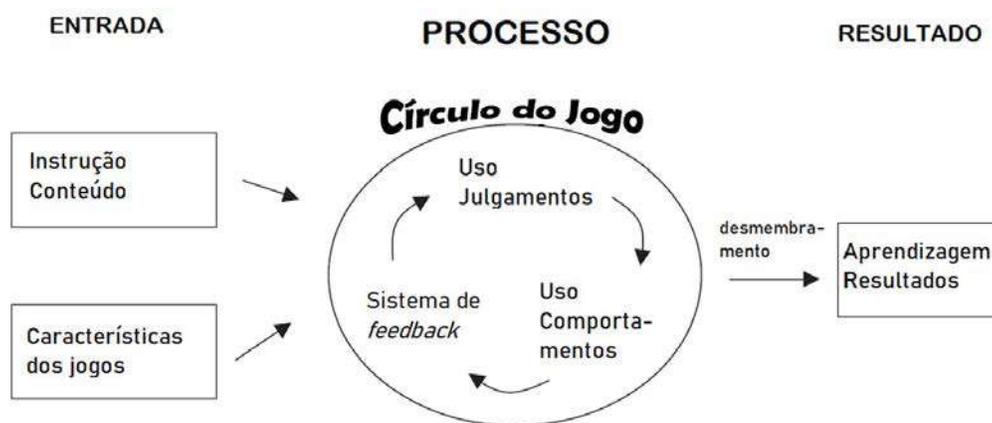
Em ambientes digitais, costuma ser priorizada a aprendizagem baseada em simulação, apoiada por teorias participativas, devido à crescente complexidade das práticas do mundo real. No entanto, as regras do jogo de simulação podem ser construídas para refletir os sistemas sociais, econômicos e políticos complexos, tornando-se um dispositivo útil para apresentar um modelo dinâmico relativo a uma abstração da realidade complexa. Duke (1974) considera que os *serious games* funcionam como um mapa simbólico abstrato de fenômenos multidimensionais, visto que há uma articulação entre a trajetória do aprendizado baseado em simulação e uma interpretação da realidade de modo entrelaçado.

Como esse tipo de jogo pode ser jogado de maneira séria ou casualmente, os *serious games* podem ser articulados a diferentes propósitos educacionais e ainda promover o engajamento de sistemas organizacionais ou sociopolíticos complexos de maneira

não ameaçadora, tal como Abt já tinha apontado em 1970, além de tornar mais acessível certos conteúdos disciplinares que possam ser considerados difíceis pelos estudantes. Isso porque a fantasia leva ao engajamento com o conteúdo de aprendizagem, como apontou um experimento realizado em 1996. No caso dos jogos instrucionais, por exemplo, examina-se a relação entre os objetivos de ganhar o jogo e aprender um determinado conteúdo. Esses dois conjuntos de metas tornam-se congruentes e se apoiam mutuamente; assim, “[...] o valor motivacional agregado de apresentar a instrução em um formato de jogo deve resultar em maior aprendizado” (CORDOVA; LEPPER, 1996, p. 728, tradução nossa).

Nota-se, assim, que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são consideradas nos *serious games*. A fim de esquematizar esse processo Garris, Ahlers e Driskell, em 2002, organizaram o esquema a seguir. Nele, observa-se que há uma articulação entre elementos que dizem respeito aos recursos que podem ser empregados nos jogos (como “características dos jogos”, “conteúdo”) e os fatores que podem gerar motivação intrínseca (como “sistema de feedback”, “julgamentos” e “comportamentos” específicos), visando sempre à aprendizagem de certos conteúdos ou o alcance de determinados resultados.

Figura 1 — Modelo de jogo: entrada-processo-resultado



Fonte: Garris, Ahlers e Driskell (2002, p. 445, tradução nossa)

Em outros tipos de jogos, os dois conjuntos de metas podem ser independentes um do outro, embora complementares, havendo, por vezes, mais interesse pelos objetivos do jogo do que pelos de aprendizagem, mas isso não é problemático, exceto se houver

conflito entre eles. Diante disso, na elaboração dos jogos (analógicos ou digitais) é necessário haver um planejamento minucioso em relação à integração de objetivos.

Observa-se ainda que os *serious games* proporcionam um *feedback* imediato para cada participante diante dos objetivos que costumam ser estabelecidos inicialmente. A satisfação neurológica assegurada que esse tipo de retorno explica, em parte, o desejo do jogador continuar cumprindo todas as fases ou etapas do jogo, visto que há liberação de dopamina, quando é alcançado o sucesso em cada uma delas. Esse é o tipo de engajamento que está na base das aplicações de videogames instrucionais, por exemplo, que adotam essa abordagem de jogos como motivação para trabalhar com conteúdos que podem ser aborrecidos ou exaustivos.

Esses pontos não são válidos somente para os jogos digitais, mas têm assumido “[...] destaque na cultura contemporânea [...]” e “[...] conquistaram um espaço importante na vida de crianças, jovens e adultos [...]” (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 1), tanto em jogos de entretenimento quanto naqueles que servem a aprendizagens específicas, como a de uma língua estrangeira. Observa-se, nesse segundo caso, que os jogos digitais podem estar associados a outras atividades incluídas no planejamento do professor ou ter independência e ser um recurso de apoio à aprendizagem ou de reforço de conteúdos em estudo. Constata-se ainda que são mantidos os componentes básicos dos jogos em geral, acrescidas como etapas bastante frequentes uma história ou narrativa que serve de base para o desenvolvimento das ações e estratégias de integração entre os jogadores e uma fase final com resultados e possibilidades de *feedback* (SAVI; ULBRICHT, 2008).

Ao fazer uso de jogos educativos digitais, assim como na participação em alguns jogos analógicos, os estudantes costumam ter *motivação* em participar das atividades porque: podem aguçar a curiosidade e a imaginação, por meio dos conflitos e/ou desafios propostos; alargam as *experiências* em relação aos temas e aos recursos próprios de cada jogo; ampliam a *experiência estética* visual e espacial; desenvolvem distintas *capacidades, habilidades e competências* sociocognitivas; experimentam *novas identidades*, sobretudo quando são propostas experiências de imersão em outros mundos ou

realidades e de assunção de uma determinada personagem; diversificam os modos de *socialização*, pois as atividades cooperativas ou competitivas requerem compartilhamento de informações e experiências e manifestam tomar o jogo como um *auxílio às aprendizagens*, visto que podem explorar os conhecimentos/conteúdos por variadas perspectivas (ASSUNÇÃO; ARAÚJO, 2019).

Além disso, no século XXI, as discussões promovidas principalmente por pessoas dedicadas à criação de jogos digitais, como Nick Pelling (cf. FITZ-WALTER, 2018), cunharam o termo *gamification* ou gamificação (como é utilizado em português), que permitiu ressaltar a potencialidade do jogo na educação, tanto como ferramenta de apoio às aulas quanto no ensino/treino de procedimentos especializados.

Entre as alternativas de uso da gamificação, encontram-se os *serious games* – que também se associam ao uso de simuladores, como os utilizados por pilotos de avião ou médicos, ou às salas de aula virtuais simuladas etc. –, preparados para colaborar com o desenvolvimento de habilidades muito específicas. Embora possa parecer possível a representação de diversas situações de vida em ambientes virtuais, há ainda uma carência de estudos alinhados à pedagogia própria a esse tipo de uso dos recursos digitais. Por exemplo: organizar um plano de aula para simular a visita ao Louvre em um passeio virtual não é o mesmo que compor um plano para uma visita presencial.

Assumir que gamificação na educação é um processo que dá a cada participante a chance de ter domínio de procedimentos implementados por meio das dinâmicas de jogos, torna-se uma oportunidade para desenvolver ainda mais a interatividade, a fluidez, o engajamento e a motivação, a autonomia e construção de significados. Para tanto, os professores podem optar por alterar as práticas pedagógicas quanto à estrutura e/ou ao conteúdo (KAPP, BLAIR, MESCH, 2014).

A chamada gamificação estrutural volta-se aos usos dos elementos típicos de jogos no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de motivar os estudantes à participação e ao engajamento nas atividades propostas e pode recorrer a premiações (motivações

extrínsecas), pois objetiva principalmente o reforço de comportamentos específicos. Por sua vez, a gamificação de conteúdo altera parte ou todo o conteúdo de uma aula, curso ou disciplina a fim de proporcionar uma interação mais qualificada entre os estudantes e a construção de novas aprendizagens, por isso as estratégias variam significativamente.

Contudo, é preciso não perder de vista que no caso dos *serious games* pode haver *tensão* entre o mundo do jogo e o mundo do trabalho, por isso o empreendimento de criar esse tipo de jogo por professores é uma experiência exigente que requer aprendizado e aprimoramento contínuo, análise comparativa de materiais encontrados disponíveis no mercado e o estabelecimento de critérios claros para a escolha dos produtos que já foram produzidos ou para a geração de novos jogos. Em um levantamento de trabalhos publicados em torno desse assunto, Garris, Ahlers e Driskell (2002) identificaram as dimensões que têm sido privilegiadas nos *serious games*, em formato de videogames, a saber: fantasia, regras/objetivos, estimulação sensorial, desafio, nível informacional e controle. Essas dimensões auxiliam a perceber que a articulação entre os dois mundos depende do entendimento aprofundado de cada um e colaboram com a análise das possibilidades existentes para haver a articulação deles, tanto na produção quanto no compartilhamento de *serious games*.

Ainda merece ser mencionado que, mesmo quando não há percepção por parte dos usuários, as atividades planejadas estão sempre apoiadas em teorias psicológicas e/ou educacionais que fundamentam a gamificação na educação. A escolha pelo reforço de comportamentos com base em respostas únicas tem por base uma teoria de aprendizagem behaviorista; por sua vez, a opção pela ótica interacionista-constructivista orienta à seleção de atividades empíricas, assentadas na colaboração (OLIVEIRA, PIMENTEL, 2020).

Como, por meio da gamificação, é constituído um novo modo de pensar, desenvolver, projetar a realidade – fundada na adição de pontos, níveis, tabelas de classificação, conquistas de prêmios ou recompensas –, organizado em variados suportes, incluindo os aplicativos de *software*, observa-se que saber vincular as bases

psicológicas aos propósitos institucionais e/ou educacionais é o que possibilita aos criadores de jogos tentar promover aprendizagens enquanto tentam provocar mudanças significativas nas atitudes e nos comportamentos de usuários em geral e de estudantes, em particular, para que todos possam passar por experiências cada vez mais significativas.

A fim de alcançar esse escopo e superar a gamificação baseada apenas em recompensas, Nicholson (2015) propõe aos criadores atentar para seis pontos que podem orientar a composição de jogos significativos para os participantes, tanto em âmbito educacional quanto de negócios, a saber: 1. ter a possibilidade de brincar, o que dá liberdade para explorar os recursos e falhar dentro dos limites do jogo; 2. ter a oportunidade de vivenciar histórias por meio da exposição de cenários relacionados ao mundo real, o que permite aos participantes também criar seus próprios roteiros; 3. ter a opção de escolher objetos, caminhos, ações etc. para participar ativamente do jogo; 4. reunir informações variadas, usando conceitos de *design* e exibição de jogos para permitir que os participantes possam aprender mais sobre o contexto do mundo real; 5. promover o engajamento dos participantes para que venham a descobrir e aprender com outros envolvidos e interessados no cenário do mundo real; 6. orientar a reflexão que permite analisar os interesses próprios e alheios, bem como as experiências vividas para que os participantes possam aprofundar as aprendizagens. Esses seis elementos visam a promover uma gamificação significativa, assim reconhecida por potencializar a integração entre os objetivos educacionais e o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Como o que se quer, por meio de jogos e/ou de processos de ensino gamificados, é a promoção de aprendizagens, Nicholson (2015) entende ser preciso partir das necessidades dos estudantes para constituir uma comunidade de prática que favoreça a cada um entender as informações, realizar conexões e aprofundar o entendimento da realidade concreta e/ou virtual. Trata-se de um trabalho que promove a inter-relação tanto dos produtores quanto daqueles que usam os *serious games*.

Tomando todos os contextos até o momento reportados, é importante destacar que a gamificação (WERBACH; HUNTER,

2012), no sentido de utilização de elementos dos *games* (mecânicos, estratégicos, de pensamentos) fora do contexto dos *games*, permite também a possibilidade de motivar os estudantes à ação, de auxiliar na solução de problemas e, conseqüentemente, de promover as múltiplas aprendizagens (KAPP, 2012). Desse modo, a gamificação, cada vez mais, tem encontrado lugar em contextos educacionais e é aplicada como estratégia de ensino-aprendizagem dirigido sempre a um determinado grupo social. De acordo com os estudos de Gee (2003), o trabalho com jogos educacionais, principalmente em contextos escolares formais, ajuda a proporcionar um aumento no processo de interação entre docente, discente e conteúdos/informações, em que é possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, inferência, atenção, entre outros), sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e motoras.

Ainda que os resultados da elaboração de jogos educacionais sejam bastante lúdicos e, por vezes, simplificados, é salutar ressaltar que toda sua construção é regida de uma série de parâmetros que é atentamente seguida por todos aqueles que se aventuram no caminho de sua idealização. Portanto, o resultado final ao qual os estudantes têm acesso inclui um árduo trabalho em sua confecção.

Seguindo as ideias de Adams e Rollings (2007), três parâmetros são prioritários: a) as regras devem ser consistentes e priorizar a habilidade da(s) personagem(ns) e não fatores randômicos da proposição; b) o jogo deve fornecer recursos equivalentes aos jogadores e evitar sua estagnação, visando a garantir interatividade; c) a dificuldade do jogo deve ser sempre ajustável e as regras devem ser simplificadas, mas evitando trivialidades. Com base nas ideias desses autores, percebe-se que os parâmetros precisam ser articulados para que o jogo ofereça a possibilidade de o jogador passar por uma experiência significativa. A Figura 2 demarca os elementos essenciais para isso acontecer.

Figura 2 — Parâmetros para criação de jogos



Fonte: Adaptado de Adams e Rollings (2007)

Em relação à construção das regras do jogo, alguns dos elementos recomendados por Adams (2010) merecem atenção. Para que o professor possa utilizar e construir jogos de acordo com as referências reunidas neste capítulo, precisa realizar algumas ações:

1. operar as regras do jogo de maneira a constituírem um conjunto integrado de ações;
2. compor desafios ativos, não apenas passivos², ao jogador, adequados a cada nível do jogo (caso seja o caso de haver etapas a serem vencidas), coerentes com as regras que constituem o *core* central do jogo;
3. considerar quais serão as ações do jogador no contexto da narrativa e na criação de efeitos no mundo do jogo e na ação dos outros jogadores;
4. definir como será configurada a vitória ou a derrota após o término do jogo;
5. articular as regras do jogo à interface que o suporta de modo a garantir que todas as regras sejam cumpridas sem dificuldade estrutural.

Embora a discussão em torno da pertinência, configuração e relevância das narrativas/histórias em jogos seja extensa, optou-se aqui por destacar três pontos entre os descritos por Adams (2010): 1. as histórias podem aumentar significativamente o entretenimento que um jogo oferece, além de proporcionar mais satisfação emocional na construção de sentido em um contexto específico; 2. as narrativas ajudam a manter os jogadores interessados em jogos,

principalmente os longos, devido às novidades que podem ser oferecidas pelo enredo; 3. a jogabilidade, como um processo ativo, é facilitada pela associação aos contextos próprios de cada história.

As regras do jogo associadas às narrativas promovem interatividade, principalmente porque possibilitam a articulação de elementos artísticos e funcionais. Também motiva a empatia do jogador em relação aos cenários apresentados, uma vez que mentalmente ele assumirá papéis que estão associados a uma leitura da realidade do mundo do jogo, aos sentimentos que podem ser projetados, a comportamentos que podem ser hipoteticamente previstos etc. Desse modo, a confecção do jogo pelo professor, quando considera detalhadamente seu funcionamento (recursos, entidades, atributos e mecânica), tem a oportunidade de gerar mais engajamento dos estudantes em relação aos conteúdos e às experiências proporcionadas por esse tipo de artefato cultural³.

Por fim, ao tratar de jogos educativos, é importante mencionar as diversas ferramentas computacionais disponíveis na Era Digital. Van Eck (2006), que se dedica à adaptação e aplicação exclusivamente de jogos digitais a conteúdos escolares, nomeia esse campo de atuação de *Digital Game-Based Learning* (DGBL). As pesquisas realizadas nesse novo campo possibilitam superar o estigma de que os jogos servem apenas para divertir em oposição ao que é esperado no trabalho escolar. Indicam que os jogos são eficazes não pelo que são, mas pelo que incorporam e pelo que os estudantes estão fazendo enquanto jogam, promovendo o exercício de uma *cognição situada* e a participação deles em situações que promovem a socialização em diferentes culturas humanas. Também colaboram com a orientação prática de como organizar os jogos para que possam ser integrados ao processo de aprendizagem a fim de maximizar as capacidades dos estudantes.

Ao conhecer as propostas de ensino por meio de diferentes jogos, encontradas nesta obra, o leitor terá a oportunidade de perceber as marcas das teorias que fundamentam as práticas escolares destacadas em cada um, os propósitos que orientaram os criadores, o alcance e as limitações de cada material para que o leitor possa avaliar a pertinência de uso em sua própria realidade. Além disso, este livro se apresenta como um convite ao aprofundamento teórico-

prático, por isso as referências são comentadas, há uma sessão destinada às possíveis articulações com a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC) e a lista dos trabalhos completos de cada idealizador dos jogos pode ser encontrada ao final.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Ernest; ROLLINGS, Andrew. **Fundamentals of Game Design**. New Jersey: Pearson Education/Inc. Upper Saddle River, 2007.
- ADAMS, Ernest. **Fundamentals of Game Design**. 2. ed. Berkeley, CA: New Riders, 2010.
- ASSUNÇÃO, Fabio Nunes; ARAÚJO, Nukácia Meyre S. Desenvolvimento de jogo digital educacional no RPG Maker MV para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de ortografia da Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 4, p. 1155-1173, out.-dez. 2019.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORDOVA, Diana I.; LEPPER, Mark R. Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. **Journal of Educational Psychology**, v. 88, n. 4, p. 715-730, 1996.
- DUKE, Richard. **Gaming: The future's language**. Beverly Hills, London: Sage, 1974.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1978].
- FITZ-WALTER, Zac. Introduction to Gamification. 2018. Disponível em: <https://ltauhi.files.wordpress.com/2019/01/fb338-introductiontogamification1.02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- GARRIS, Rosemary; AHKERS, Robert; DRISKELL, James E. Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. **Simulation Gaming**, v. 33, 2002. DOI: 10.1177/1046878102238607.
- GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. O jogo e a "Escola Nova" no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 345-364, out.-dez. 2016.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. EUA: Pfeiffer, 2012.
- KAPP, Karl M.; BLAIR, Lucas; MESCH, Rich. **The gamification of learning and instruction fieldbook – ideas into practice**. EUA: Wiley, 2014.

- NICHOLSON, Scott. A RECIPE for Meaningful Gamification. *In*: REINERS, Torsten; WOOD, Lincoln C. **Gamification in Education and Business**. London: Springer International Publishing, 2015. p. 1-19.
- OLIVEIRA, Josefa Kelly C. de; PIMENTEL, Fernando S. Cavalcante. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 236-250, jan./mar. 2020.
- SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, dez. 2008.
- SAWYER, Ben; REJESKI, David. **Serious Games: Improving Public Policy through Game-Based Learning and Simulation**. Washington: Woodrow Wilson International Center for Scholars, 2002.
- VAN ECK, R. Digital game based learning: It's not just the digital native who are restless. **Educause Review**, vol. 41, p. 16-30, 2006.
- WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.
- WILKINSON, P. A Brief History of serious games. *In*: Dörner; R., Göbel, S.; Kickmeier-Rust, M.; Masuch, M.; Zweig, K. (ed.). **Entertainment computing and serious games**. Cham: Springer, 2016. p. 17-41.

¹ Fernando de Azevedo, Abner de Moura, Anísio Teixeira, Mário Cassassanta, Helena Antipoff, Lourenço Filho são personalidades que se destacaram no Brasil ao divulgar e aprofundar as ideias de Dewey, Claparède, Decroly, Bovet, Ferrière, Montessori, entre outros.

² Segundo Adams (2010), desafios passivos são os que apresentam obstáculos puramente estáticos, por exemplo, em videogames, é comum o jogador ter que simplesmente escalar uma parede. Quando há esse tipo de desafio, não importa o papel assumido pelo jogador no jogo nem mesmo o contexto da história que está em jogo.

³ Embora sejam muitas as possibilidades de definição para o termo “artefato cultural”, destacam-se aqui três pontos: 1. é o resultado de um processo de produção histórica e socialmente constituído, vincula-se aos significados culturais atribuídos a distintos objetos, incluindo os simbólicos e, na contemporaneidade, resulta de um *mix* cultural, ou sincretismo, que atravessa fronteiras e criam novas alternativas para a expressão cultural, tal como destaca Hall (1997). Tais aspectos indicam que os artefatos culturais são variados, dinâmicos, transformam-se continuamente e, portanto, podem gerar tensões, por estarem associados a processos identitários.

POR UM ENSINO SIGNIFICATIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA

R. NUNO FERREIRA COSME
E SÉBASTIÃO SÁBIO SENEZOS

Ao chegar à escola, os alunos, competentes no uso cotidiano do português vernáculo falado, sua língua materna, deparam-se com o ensino da disciplina Língua Portuguesa avesso à realidade na qual estão inseridos. Em alguns casos, são informados de que a escola é o espaço em que aprenderão a falar a língua, como se isso já não acontecesse, de modo que suas variantes linguísticas e práticas sociais orais são desprestigiadas. Nesse cenário, o trabalho pedagógico com a linguagem voltado tradicionalmente para uma abordagem gramatical normativa, com foco na memorização de terminologias, nomenclaturas e regras, desvinculado da vida prática, torna a aprendizagem extremamente difícil, sem sentido e desmotivada, portanto.

Obviamente, não se deve deixar de ensinar gramática nas aulas de língua portuguesa, embora, como destaca Antunes (2007, p. 53), “não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso”, pois língua e gramática não são sinônimos, esta é apenas um componente daquela. Uma atuação comunicativa eficaz depende, para além do conhecimento gramatical da língua, de habilidades relativas ao seu léxico, sua realização textual e suas condições sociais de produção, de uso e de circulação. Entretanto, ainda se destaca na escola brasileira a tradição de identificar o ensino do português como ensino da gramática, caracterizado como primordialmente prescritivo, de caráter compulsório, pautado em exemplos literários ou em frases inventadas e que considera a língua uma entidade homogênea e uniforme (ANTUNES, 2007).

Magda Soares, em *Linguagem e Escola: uma perspectiva social* (2017 [1986]), levanta uma discussão bastante atual que associa o fracasso escolar a problemas de linguagem, no que se intitula “teoria da

deficiência cultural”. Tal teoria, originada nos Estados Unidos na década de 1960, associa as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares e o abandono da escola à sua linguagem deficiente, “[...] resultado da ‘privação linguística’ de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família)” (SOARES, 2017 [1986], p. 35). Logo, deficiências linguísticas corresponderiam a deficiências cognitivas.

Nessa perspectiva, está no bojo do fracasso escolar o não reconhecimento por parte dos professores e da própria escola da natureza heterogênea, concreta, variável e contextualizada da língua, do que decorre o preconceito linguístico. Assim, como declara Soares (2017 [1986], p. 76), “a escola, ignorando as diferenças culturais e linguísticas entre classes favorecidas e camadas populares, considera essas diferenças como deficiências e carências”, por isso é tão exigente a formação de leitores proficientes, por exemplo.

O DESAFIO DE FORMAR LEITORES PROFICIENTES

Na sociedade moderna, as instituições que a sustentam estão assentadas no texto escrito. Dentre elas, a escola é o espaço que, por excelência, promove a leitura e a escrita, as quais, diferentemente da oralidade, por não se constituírem como faculdades naturais, exigem habilidades que precisam ser aprendidas. Contudo, a inserção no ambiente escolar não garante a formação de leitores proficientes, como indicam os resultados de pesquisas relativas ao desempenho em leitura dos brasileiros.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revelam que, em relação à leitura, o Brasil apresenta estagnação nos últimos dez anos. O exame, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a cada três anos avalia o conhecimento e a habilidade de estudantes de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências, em 80 países diferentes. Na edição de 2018, cujo foco foi na leitura, a nota média obtida pelos estudantes brasileiros foi de 413 pontos, levando o país a alcançar a 57ª posição no ranking mundial da educação.

Ainda segundo o relatório elaborado pela OCDE, 50% dos estudantes não alcançaram o nível mínimo de letramento em leitura

esperado, o que significa que eles têm dificuldades para localizar informações, estabelecer conexões entre diferentes partes do texto, inferir o sentido de palavras e expressões, distinguir fatos e opiniões e relacionar o texto ao contexto. A esse respeito, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 23) salientam que “os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer a relação inteligente entre o mundo e os textos”.

O baixo índice de leitura dos brasileiros também está refletido nos resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). As pesquisas com a população de 15 a 64 anos, realizadas e divulgadas a cada dois ou três anos pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, por meio do Ibope Inteligência, indicam que, apesar de uma significativa redução do número de analfabetos plenos no Brasil, a proporção de alfabetizados proficientes permanece estagnada em torno de 12% desde 2001/2002, quando a investigação do INAF teve início. Isso indica que apenas uma pequena parcela da população é capaz de elaborar textos mais complexos, interpretar tabelas, gráficos e infográficos, mobilizar um conjunto de conhecimentos para a construção dos sentidos do texto e resolver situações-problema em contextos diversos.

Os resultados dessas avaliações diagnósticas, em larga escala, salvaguardadas suas devidas especificidades, fornecem elementos importantes para confirmar que o ensino da leitura no Brasil é precário. O fracasso escolar brasileiro no que tange à formação de leitores é justificado por autores como Kleiman (2016), que, numa perspectiva microestrutural, indica como fatores que contribuem para o problema algumas concepções e práticas sustentadas, legitimadas e perpetuadas pela escola, a exemplo dos “conceitos de texto como produto acabado que serve de repositório de informações, e da leitura como atividade para extração dessas informações, e de ambos, texto e leitura, como instrumentos para o ensino da norma, do código escrito, da gramática” (KLEIMAN, 2016, p. 39).

Leffa (1999) destaca que é possível classificar as diferentes linhas teóricas sobre leitura em três grandes abordagens no contexto escolar: (i) abordagens ascendentes (*bottom-up*), que, ao focalizar o

texto, consideram que a construção do sentido ocorre basicamente por um processo de extração de informações realizado pelo leitor, assim, “na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência” (LEFFA, 1999, p. 18); (ii) abordagens descendentes (*top down*), cuja ênfase está no leitor, o qual atribui um significado ao texto, de modo que, “como o significado não é extraído mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver” (LEFFA, 1999, p. 27); (iii) abordagens interacionais, que relacionam os processos *bottom-up* e *top down*, sustentando a leitura como um processo de interação, no qual “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 29).

Dentre esses três tipos de abordagem, o modelo interacionista, ao considerar que a produção de sentido se dá pela interação entre leitor, texto, contexto e autor, reconhece o ato de ler como prática social. Nesse sentido, a leitura é um ato individual de construção de significado, diferente para cada leitor, a partir da mobilização de seus conhecimentos, experiências, vivências, crenças e interesses. Tem-se, então, o leitor como sujeito ativo e singular,

[...] que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (SOLÉ, 1998, p. 22).

Por ser a prática letrada mais frequente na sociedade, a leitura é o mais significativo ato civilizador. Entretanto, a concepção de leitura como prática social, exercida dentro de uma comunidade discursiva, traz à tona o problema da exclusão do leitor, uma vez que, como sustenta Leffa (1999, p. 30),

Na sala de aula, o aluno é muitas vezes solicitado a ler um texto que não foi escrito para ele – ou seja, um texto que exige pré-requisitos que a própria instituição escolar e a sociedade sonegaram a determinados alunos. Na medida em que não tem o domínio das práticas sociais previstas pelo discurso hegemônico, o aluno não tem como se inserir na comunidade dos consumidores de texto (leitores e escritores) e permanece um excluído, geralmente condenado à reprovação e ao fracasso escolar.

A crítica de Leffa (1999) é coerente e coaduna com a função da escola de promover a participação em práticas situadas de linguagem, tornando o exercício da leitura e da escrita mais significativo, assim como preconiza a BNCC. Deste modo,

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 61).

Na sociedade contemporânea, em que se manifestam e proliferam novos gêneros e novas linguagens, especialmente no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ser um leitor competente exige novos e múltiplos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, multicultural e multimidiático. Os letramentos tornam-se, então, multiletramentos, isto é, “capacidades e práticas de compreensão e produção” dos textos contemporâneos, compostos por muitas linguagens, “para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

É nesse sentido que o eixo de leitura da BNCC compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor não somente com o texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72).

Entretanto, cabe ressaltar que, ainda que a geração de estudantes que está nas salas de aula seja de nativos digitais, estando diariamente conectada ao mundo virtual como consumidores e produtores dos bens culturais no ciberespaço, eles não sabem filtrar e utilizar com segurança a grande massa de informações que circulam nesse ambiente, de modo que novos modos de ler e produzir textos na nova realidade tecnocrática “são um desafio para a escola, que na maioria dos casos, ainda vem se atendo aos textos impressos, deixando de lado práticas sociais extraescolares de escrita e muitos gêneros comunicativos privilegiados pelos alunos internautas”, segundo Gomes (2011, p. 14).

Em artigo intitulado “O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula”, Marcuschi (2001), ao abordar o papel da

escola nos letramentos e a função do computador no ensino, discute as mudanças que a internet proporcionou no modo de produzir, ler e interpretar os textos. O ambiente virtual é um “novo espaço de escrita”, onde se destaca o hipertexto, caracterizado como “uma rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” (MARCUSCHI, 2001, p. 83). Assim, é permitido a cada leitor seguir seus próprios caminhos de leitura e fazer múltiplas conexões para o preenchimento de lacunas com inferências.

Essa transformação dos espaços socioculturais de produção, circulação e transmissão do conhecimento, com a fragmentação da noção tradicional de texto, agora multissemiótico, “multilinearizado, multissequencial e indeterminado”, conforme Marcuschi (2001, p. 86), exige também uma transformação da escola, especialmente no que tange a práticas docentes voltadas a novas estratégias de ensino e aprendizagem, mais dinâmicas, significativas e experimentais, que proporcionem a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Logo, interação mais efetiva, construção de conhecimentos úteis e aprendizagens mais reflexivas requerem, no ambiente escolar, uma intervenção do professor, que irá mediar o letramento crítico exigido no mundo contemporâneo. Essa é, pois, a proposta de alguns trabalhos apresentados nesta obra, os quais, apoiados numa perspectiva interacionista e nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, buscaram favorecer o ensino de estratégias de leitura, o desenvolvimento da compreensão leitora e a formação de leitores proficientes por meio da aplicação de metodologias ativas, uso de ferramentas inovadoras e situações lúdicas de aprendizagem, como a gamificação e os jogos educativos.

O DESAFIO DE COMPREENDER OS USOS DA LINGUAGEM

O trabalho da escola com o ensino de língua materna deve ser pautado, então, na valorização da diversidade de usos dessa língua, de modo a “tornar o estudante pluridialeto – no seu dialeto familiar, no dialeto do seu grupo social, consciente da variação possível em outros grupos sociais, e senhor também das normas do dialeto socialmente privilegiado” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 76). Nesse

sentido, é mais coerente que as aulas de português sejam fundamentadas na observação e reflexão dos usos orais e escritos da língua e que atendam às necessidades sociais dos alunos, já que, como bem assevera Bagno (2012, p. 499), “o objetivo da educação linguística não é formar grandes escritores, mas sim cidadãos usuários competentes da língua escrita para fins sociais, culturais, profissionais”.

Com o propósito de tornar as atividades pedagógicas de ensino de português mais significativas e eficientes, privilegiando a dimensão interacional, funcional e discursiva da língua em pressupostos teóricos e práticas contextualizadas, desponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foca na formação dos estudantes para os diversos usos da linguagem e para o protagonismo social de forma crítica e criativa. Em relação ao documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC mantém a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, destacando a centralidade do texto e dos gêneros textuais, de modo que o ensino de português seja articulado aos usos sociais da língua. No entanto, foi incluída a análise semiótica dos textos, considerando seu potencial multimodal, multissemiótico e multicultural. Assim, a BNCC avança para lidar com as demandas políticas e sociais da contemporaneidade.

Especificamente quanto às questões gramaticais, a BNCC propõe, no eixo análise e reflexão linguística, o ensino de conteúdos linguísticos contextualizados, a partir de textos autênticos, materializados em diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, as diferentes práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, aparecem mais articuladas, de modo a conduzir o estudante a situações sociais concretas e significativas. A análise linguística é, nesse cenário, uma ferramenta para as práticas de leitura e de produção textual, que foca nos efeitos de sentido dos textos e não na norma padrão:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos)

e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Essa proposta de ensino de análise linguística tira de cena a memorização de nomenclaturas, classificações e regras gramaticais, e abre espaço para atividades em torno de “usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia” (ANTUNES, 2003, p. 31), visando à formação de um usuário competente da língua nas mais diversas esferas da atividade humana. Desta forma, como salienta Bagno (2000, p. 87), “a gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa”.

Entretanto, embora a prática de análise linguística, ou “gramática contextualizada”, como compreende Antunes (2014), esteja em consonância com a concepção sociointeracionista da linguagem e com o que preconiza a BNCC, ainda é um grande desafio para o professor e para a escola, segundo Moretto e Feitoza (2019, p. 77), “desenvolver mecanismos didáticos, metodologias e estratégias capazes de efetivá-la”.

Por construir um novo espaço social, cultural e simbólico, os jogos encontrados nesta obra, em alinhamento às características dos jogos educativos tanto analógicos quanto digitais, tornam-se lugares nos quais uma experiência específica com a linguagem, um modo próprio de pensar e modalidades específicas de dizer são articulados na composição de relações complexas entre jogo e educação, visto que as predeterminações não impedem a ocorrência do aleatório e incerto, posto que a aprendizagem ativa amplia os meios de participação dos estudantes nos próprios processos de investigação das situações comunicativas e dos saberes mobilizados por meio dos jogos.

Assim, nos textos reunidos neste livro, o leitor encontrará relatos e experiências de pesquisas que buscam práticas didáticas mais relevantes para o uso social da linguagem no ambiente escolar. São diferentes propostas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para o ensino fundamental, que fazem uma ponte entre teoria e prática na construção de significados em torno de aspectos

linguísticos, aliando atividades de pesquisa, análise e reflexão linguística a habilidades de leitura, de produção oral e escrita e de ampliação vocabular.

Considerando essa propositura, é válido destacar que nos temas linguísticos abordados, relativos ao léxico, aspectos gramaticais (variantes pronominais, modo imperativo, regras ortográficas, nasalização na escrita, processos de formação de palavras) e semânticos (sinonímia, polissemia, figuras de linguagem), texto escrito/multimodal, multiletramentos, contexto e/ou relações discursivas, operadores argumentativos, entre outros, há um movimento uniforme no que tange ao entendimento do estudo da língua e da abordagem do texto numa perspectiva sociointeracional (dialógica). Deste modo, as propostas evidenciam a língua como um “conjunto de práticas sociais e historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), em que os sujeitos envolvidos (falantes/ouvintes; escritores/leitores) são autores sociais vinculados a um processo colaborativo, demarcado, flexível, variável e contínuo junto à produção do conhecimento. Nessa seara, o texto (oral/escrito/multimodal) assume o papel de “lugar” em que se materializa a interação entre sujeitos e a produção de sentidos, conforme salienta Marcuschi (2008), cristalizando-se como a unidade máxima de funcionamento da língua.

Para ilustrar, no jogo *Balança das Relações Sociais*, experencia-se o fenômeno linguístico das variantes pronominais de segunda pessoa do singular (“tu” / “você”) e da forma “o(a) senhor(a)” relacionado ao contexto de interação social, que impactam de modo distinto a representação do sujeito e dos complementos nas sentenças, sendo possível observar o texto tanto em sua unidade formal, quanto funcional. No *Quiz digital Leitura em Ação*, há o tratamento dado à formação de leitores críticos no campo da multimodalidade textual, por meio da concepção de linguagem como elemento de interação social e do estudo do “modo imperativo” aderente à concepção de linguagem socialmente interativa.

É importante compreender que, a nível de sistema, há diversos aspectos de funcionamento da língua que colaboram para o estudo do texto, de tal modo, não se pode desconsiderar o funcionamento do “sistema linguístico” em sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico

e semântica (MARCUSCHI, 2008, p. 62). Desta maneira, cada proposta pedagógica delineada nos capítulos deste livro, em suas especificidades linguísticas e permeadas de ludicidade, contribui diretamente para o alcance de outros aspectos, como a influência dos fatores sociais, os fenômenos de ordem estrutural, o contexto interacional, entre outros, que envolvem o texto oral, escrito e multimodal.

Nesse tocante, o caráter reflexivo de funcionamento da língua pode ser visto, por exemplo, em *Na trilha dos Sentidos*, por meio da comunicação entre linguagens (verbal, visual, sonora), em que a prática de decodificação do código verbal com ênfase nos modalizadores linguísticos (conjunções, advérbios, pronomes) articula-se à leitura de elementos visuais, possibilitando o confronto de informações explícitas e implícitas no processo de construção de sentidos. Em *Jogo Digital Leitor-Detetive*, há uma abordagem da leitura de artigos articulada ao território da multimodalidade e dos multiletramentos, potencializando a compreensão das escolhas lexicais, das sequências textuais, dos tipos de argumentos e de operadores argumentativos utilizados na construção do texto, das ideias da ordem do argumentar.

As propostas aqui apresentadas deixam nítido o distanciamento da concepção normativa, que vincula tão somente o ensino de gramática à relação entre conhecimento de regras e o uso correto da língua, associando-se ao aporte da gramática como “a expressão do significado em toda sua variedade de estrutura e forma” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 41). Desse modo, em *Meminó*, de maneira lúdica, simples e intuitiva, encontra-se um jogo voltado ao trabalho com metáforas conceptuais presentes em memes, no qual o ensino de língua portuguesa se dá a partir de termos e expressões recorrentes nos atos linguísticos cotidianos dos estudantes, aproximando-os da análise da língua a partir da intencionalidade dos seus interlocutores e eliminando quaisquer possibilidades de um “ideal linguístico”. Já em *Propagame-β*, explora-se o estudo do léxico a partir da abordagem semântico-cognitiva, com ênfase em conteúdos gramaticais referentes à produtividade lexical em diferentes contextos de uso.

Essas propostas fortalecem a real necessidade de ressignificação do tratamento dado aos temas linguísticos em sala de aula. Nesse sentido, corroboramos com Vieira (2018) ao destacar que agregar os componentes gramaticais à produção de sentidos em cada atividade ou texto trabalhado, sem se limitar ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais, é um imperioso desafio colocado aos professores.

Para esse fim, é importante que a escola redirecione rotas, realinhe ações pedagógicas ao se trabalhar com gramática. Ainda em consonância com Vieira (2018, p. 51), dentre alguns relevantes pressupostos estabelecidos para o fazer docente, ao se abordar o estudo normativo, é válido reiterar dois apontamentos, os quais tratam, especificamente, sobre a necessidade de se considerar “o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo)” e o de permitir “o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos”.

Nessa perspectiva, é possível encontrar nos trabalhos aqui dispostos diferentes níveis de análise e reflexão linguística: i) nível fonético-fonológico – *Batalha Nasal* é um jogo de ação que visa auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes que apresentam no registro escrito palavras nasalizadas pela inserção de uma consoante nasal em contextos linguísticos não previstos e que acarretam desvios ortográficos, mas também facilitar o ensino da regra do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’; ii) nível morfológico — *Propagame*, por meio do lúdico em ambiente digital, expõe anúncios publicitários que propiciam a abordagem da gramática, especificamente os processos de formação de palavras, de modo contextualizado; iii) nível semântico-discursivo — *Verbetando* — jogo com verbete de dicionário, um jogo didático-pedagógico que contribui para a proficiência em leitura, estimula a consulta a verbetes de dicionários, possibilita a ampliação de vocabulário e redimensiona a compreensão do sentido das palavras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: MEC, 2020.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório: INAF BRASIL 2018: resultados preliminares**. São Paulo, 2012.
- KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas: Pontes, 2014.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, 2001, p. 79-111. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15529>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MORETTO, Milena; FEITOZA, Claudia de Jesus Abreu. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Eutomia**, Recife, v. 23, n. 1, p. 69-87, jul. 2019.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017 [1986].
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

OS JOGOS

BALANÇA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

J . DE AU U T P E

APRESENTAÇÃO

O recurso didático-pedagógico denominado “Balança das Relações Sociais” tem por finalidade a experiencição do fenômeno linguístico variantes pronominais de segunda pessoa do singular (“tu”/“você”) e da forma “o(a) senhor(a)”, em situações de interação social, que impactam de maneira distinta a representação do sujeito e dos complementos nas sentenças. Nota-se que em algumas regiões brasileiras o pronome “tu”, por exemplo, continua vigente, enquanto em outras é o uso de “você” que costuma ser empregado, e este jogo possibilita refletir acerca dessas e de outras diferenças. Além disso, o jogo permite perceber que, na sociedade brasileira, as variadas formas empregadas para referenciar a segunda pessoa estão associadas a práticas linguísticas que se constituíram como fenômenos históricos, que oferecem ao falante uma grande variedade de opções linguístico-discursivas. É justamente essa variedade de representações semânticas, em contextos hierárquicos mais ou menos solidários, que são exploradas no jogo que passa a ser descrito.

Trata-se de um tipo de atividade que instiga os estudantes, de maneira lúdica, a refletirem sobre determinadas marcas linguísticas, a fim de que, quando o(a) professor(a) iniciar o conteúdo, eles resgatem da memória as informações apreendidas na atividade, ao experienciar uma diversidade de contextos, de situações de interação e de papéis sociais propostos.

O recurso, portanto, possibilita aos alunos explorarem os seus conhecimentos, antes da exposição de conteúdos escolares. E ao professor, após selecionar um conteúdo gramatical que seja sensível à variação social, usar as informações captadas durante a

experienciação, para planejar a sua aula, de forma a atender às necessidades dos alunos.

OBJETIVOS

O recurso didático *Balança das Relações Sociais* apresenta como objetivos:

- Realizar o estudo do pronome na perspectiva do discurso;
- Relacionar a escolha pronominal ao contexto discursivo;
- Inserir os alunos diante de possíveis situações de comunicação;
- Analisar situações de comunicação específicas, em diferentes esferas das relações sociais;
- Refletir sobre o uso de determinadas formas referenciais em cada contexto sociointeracional;
- Aprimorar a competência linguística.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Pronomes pessoais de 2ª pessoa do singular (“tu” / “você”) e a forma “o(a) senhor(a)”;
- Variação linguística.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- As relações sociais e o contexto discursivo.

TUTORIAL

Participantes

Balança das Relações Sociais pode ser desenvolvido com até 20 duplas.

Figura 1 – Recurso didático-pedagógico *Balança das Relações Sociais*



Fonte: Paes, 2020.

Componentes⁴

- 01 roleta;
- 01 balança com 2 pratos;
- 6 pesos — sendo dois maiores (colar os adesivos “o(a) Senhor(a)”) e quatro menores (colar 2 adesivos com o pronome “tu” e 2 com o pronome “você”);
- 03 placas com gravuras de balanças em três posições diferentes (situações de simetria e assimetria), confeccionadas de acordo com o número de duplas participantes;
- 40 envelopes pequenos (numerados de 1 a 40), contendo cada um diferentes situações discursivas que podem ocorrer em cada espaço da roleta;
- 240 cartões com a descrição dos interlocutores a serem representados nos diálogos;
- 40 fichas do aluno e do professor para sorteio de participação, ambas numeradas de acordo com o número de participantes;

- 01 manual de instruções para o(a) professor(a);
- Quadro de acompanhamento das situações de simetria e assimetria (pode ser reproduzido na lousa);
- Regras de uso do recurso didático-pedagógico.

Preparação

- Solicite aos alunos que formem duplas.
- Confira todos os componentes do recurso didático (roleta, balança, pesos, placas, envelopes, cartões etc.) e os organize num espaço adequado da sala de aula.
- Para cada envelope, distribua 06 cartões com a descrição dos interlocutores a serem representados nos diálogos.
- Escreva na lousa a sugestão do “Quadro de acompanhamento das situações de simetria e assimetria” (quando o(a) professor(a) optar por não imprimir este componente).
- Entregue a cada dupla as placas com gravuras de balanças em três posições diferentes.
- Distribua para cada dupla uma ficha numerada para o sorteio da ordem de participação.
- Faça o sorteio para definir a ordem de participação das duplas.
- Mantenha posse do manual de instruções para o(a) professor(a) e das regras de uso do recurso didático-pedagógico.
- Leia e esclareça para as equipes participantes todas as regras do recurso didático-pedagógico *Balança das Relações Sociais*.

Regras / Como jogar

1. Organize a turma em duplas.
2. Entregue três placas para cada dupla com as gravuras de balanças em três diferentes posições.
3. Entregue para cada dupla uma ficha numerada para o sorteio da ordem de participação, de modo que, se houver 20 duplas, serão entregues um total de 20 fichas, numeradas de 1 a 20.
4. De posse dos números e total de fichas, faça o sorteio para definir a ordem de participação das duplas.
5. A dupla sorteada deve vir à frente e, como apenas 1 integrante irá girar a roleta, essa escolha será feita no “par ou ímpar”.

6. O integrante da dupla que ganhar o “par ou ímpar” girará a roleta.
7. De acordo com o número da roleta em que o ponteiro parar, a dupla deve pegar o envelope de mesmo número, ler a situação discursiva descrita na parte externa do envelope e cada participante retirar um cartão.
8. Cada membro da dupla deve ler, para toda a classe, a descrição do interlocutor constante no cartão que pegou.
9. A partir desse momento, a dupla tem 2 minutos para cumprir com as demais solicitações feitas na atividade.
10. Com base no espaço indicado na roleta, na situação discursiva descrita no envelope e nos interlocutores de cada cartão, a dupla definirá quais serão os pesos a serem colocados na balança, identificando o pronome mais apropriado a ser empregado pelos interlocutores na situação específica. As possibilidades são:
 - Pesos equivalentes em cada lado da balança (“você” / “você”, “tu” / “tu” ou “o(a) Senhor(a)” / “o(a) Senhor(a)”);
 - Peso com “o(a) Senhor(a)” do lado esquerdo e “tu” ou “você” do lado direito;
 - Peso com “tu” ou “você” do lado esquerdo e “o(a) Senhor(a)” do lado direito.
11. Após a colocação dos pesos, a dupla deve elaborar, oralmente, um breve diálogo, condizente com o referido contexto discursivo.

Exemplo:

ESPAÇO: Biblioteca

SITUAÇÃO DISCURSIVA: Empréstimo de livro

INTERLOCUTORES: bibliotecária (40 anos) e estudante (M/16anos)

EXPECTATIVA DE DIÁLOGO A SER PRODUZIDO:

Bibliotecária: – **Você** precisa de ajuda?

Estudante: – **A Senhora** sabe me informar em que seção posso encontrar livros de literatura infanto-juvenil?

12. Feita a exposição oral do diálogo, solicite à dupla a justificativa, oralmente, da escolha dos pesos usados.

13. Nesse momento, a(s) dupla(s) que discordar(em) da posição assumida pela balança deve(m) levantar uma das placas

recebidas.

14. A placa levantada pela(s) dupla(s) discordante(s) deve apresentar a gravura da balança em uma posição diferente em relação à escolha dos pesos da dupla que está respondendo à atividade.
15. A(s) dupla(s) que levantou/levantaram a placa discordando também terá/terão que justificar porque discorda(m) das escolhas pronominais feitas pelos colegas.
16. Após as justificativas, a dupla que colocou os pesos na balança deve ser orientada a retornar à sua carteira e, em seguida, a próxima dupla será chamada por ordem de sorteio. E assim sucessivamente, até que todo(a)s o(a)s aluno(a)s participem da atividade.

Pontuação / Vencedor

Nesta atividade não será atribuída uma pontuação aos participantes e, portanto, não haverá perdedores/vencedores. O importante é que todos interajam e reflitam sobre o fenômeno linguístico em estudo, pois a aplicação do recurso didático favorece a ampliação do repertório, assim como um maior domínio da língua, a partir do conhecimento de uma variedade de situações em que as interações pessoais podem ocorrer.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÕES DO JOGO⁵

O recurso *Balança das Relações Sociais* pode ser utilizado para possibilitar aos estudantes experienciar uma série de outros conteúdos, considerando o ensino da língua a partir de contextos de usos e por meio dos diversos processos de interação pessoal, sejam formais, informais, mais ou menos monitorados.

A seguir, serão apresentadas duas propostas de adaptações deste recurso didático, que exploram outros conteúdos, a partir de modificações em alguns de seus componentes.

1ª Sugestão de adaptação: concordância com a 1ª pessoa do plural – “nós” e “a gente”

Adaptações: Serão usados apenas 4 pesos com os seguintes adesivos: 2 com o pronome “nós” e 2 com o pronome “a gente”. Ambos os pronomes terão medidas diferentes, mais e menos pesados. Dentro dos envelopes, no lugar dos interlocutores, serão colocados exemplos de diálogos com lacunas para o participante decidir, oralmente, qual forma empregar: “nós” ou “a gente”. As placas também mudarão, no lugar de gravuras de balanças, haverá apenas 2 placas, uma com a informação: “concordância adequada” e outra com a informação “concordância inadequada”. O que definirá o uso do peso será a adequação ou a concordância do pronome à frase descrita. O pronome com “concordância inadequada” terá peso inferior ao pronome com “concordância adequada” ao contexto de uso.

Nesta adaptação, cada membro da dupla lerá a frase do cartão, acrescentando o pronome que achar adequado ao espaço lacunado. O peso que cada um colocará na balança será em referência ao emprego pronominal do outro, se este foi adequado ou não à frase. Após girar a roleta, cada membro da dupla terá 2 minutos para efetivação das tarefas. Ao final, serão feitas as devidas justificativas.

Obs: Caso o(a) aluno(a) não consiga cumprir a tarefa, seja qual for o motivo, não terá nenhuma punição. O(A) professor(a) deve solicitar a ajuda dos demais estudantes para a efetivação da tarefa. Após todas as participações, o(a) professor(a) deve chamar esse(s) aluno(s) e (o)s incentivar a participar das próximas atividades propostas.

2ª Sugestão de adaptação: operadores argumentativos

Adaptações: Serão utilizados apenas quatro pesos com os seguintes adesivos: 2 fortes e 2 fracos. De dois em dois, os participantes girarão a roleta, conforme as regras, e pegarão um envelope cada. Dentro de cada envelope será colocada uma situação discursiva que pode ocorrer naquele espaço e dois argumentos que a justifique ou a refute (1 considerado forte e outro considerado fraco). Cada participante terá 1 minuto para escolher um dos argumentos e fazer a leitura em voz alta. O seu oponente colocará o peso na balança, informando se considera o argumento usado forte ou fraco. Os demais alunos levantarão placas com as seguintes informações:

“concordo com os 2 pesos”, “concordo com o peso da direita”, “concordo com o peso da esquerda”.

O recurso didático-pedagógico **Balança das Relações Sociais** foi testado, em 2019, inicialmente na turma-piloto da pesquisa, 7º ano A do ensino fundamental, do Colégio Estadual Jacintho de Figueiredo Martins, em Aracaju – SE, bem como nas turmas do 6º, 8º e 9º anos dessa instituição e na turma de juízes-especialistas (mestrandos do ProfLetras-UFS). Assim, pode ser caracterizado como um protótipo passível de adaptações a vários conteúdos, situações de comunicação e a determinado ano escolar do ensino fundamental e médio.

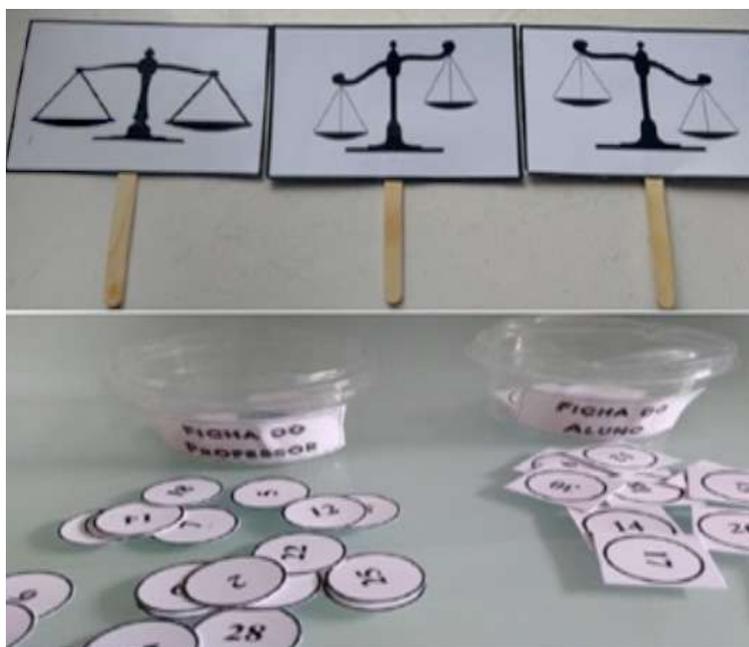
ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

Sugere-se que **antes da aplicação** do recurso didático seja feita uma preparação da turma, conforme estas orientações:

- Informe que será realizada uma atividade dinâmica com os estudantes.
- Oriente a turma a se organizar em duplas.
- Organize sobre o birô todos os componentes do recurso didático.
- Escreva na lousa, quando optar por não imprimir, o “Quadro de acompanhamento das situações de simetria e assimetria” que serão empregadas no decorrer da atividade (simetria, assimetria de superior para inferior e assimetria de inferior para superior), para futura contagem das situações mais empregadas nos diálogos.
- Faça a leitura das regras de uso do recurso pedagógico para explicar a dinâmica da atividade.

Figura 2 – Placas com gravuras das balanças e Fichas do professor e do aluno



Fonte: Paes, 2020.

- Entregue a cada dupla 3 placas com as gravuras de balanças (uma posicionada de forma simétrica, demonstrando a solidariedade no processo de interação e as outras duas de forma assimétrica, uma de inferior para superior e outra de superior para inferior, demonstrando as relações de poder presentes nos processos de interação social).
- Entregue a cada dupla uma ficha numerada. Verifique se as fichas do professor têm todos os números das fichas entregues às duplas e separe-as em um recipiente apropriado para ser realizado o sorteio que definirá a ordem de participação na atividade.
- Faça a realização do sorteio. Uma a uma, as fichas do(a) professor(a) serão sorteadas, de modo que todas as duplas participem da atividade.

Durante

Comandos **durante a aplicação** da atividade:

- Chame cada dupla sorteada e defina, no “par ou ímpar”, o membro que irá girar a roleta.
- Verifique se as duplas sorteadas estão seguindo a ordem das regras e, em caso negativo, as oriente a segui-la.

- No decorrer da atividade, sugere-se que o(a) professor(a) não interfira no posicionamento dos alunos, a menos que a discordância de opiniões entre as duplas gere confusão. A interferência deve ser apenas para manter a ordem.
- A cada participação das duplas, é importante que o(a) professor(a) registre no “Quadro de acompanhamento das situações de simetria e assimetria”, transcrito na lousa antes do início da atividade, se os referentes pronominais usados pelos alunos no diálogo representam uma relação semântica de “poder” ou “solidariedade”.
- Sugere-se que o(a) professor(a) solicite a autorização escrita da turma (assinada pelos pais/responsáveis) para gravação de áudio durante a aplicação da atividade, pois as informações coletadas são fundamentais para o embasamento do conteúdo a ser explorado posteriormente.

Depois

Comandos **após a aplicação** da atividade:

- Ao término da atividade, dê um *feedback* coletivo à classe.
- Durante o *feedback*, seja cauteloso(a) ao esclarecer a adequação do referente pronominal ao espaço, contexto discursivo e interlocutor, de forma que possibilite aos alunos a reflexão sobre o uso desses referentes sem que eles se sintam discriminados socialmente, mas sim façam uso desse conhecimento para a produção de sentidos das construções textuais escritas ou orais.
- Levante a discussão sobre os processos de interação pessoais a que somos expostos cotidianamente em virtude das diversas situações que surgem na convivência em sociedade.
- Em seguida, informe-os da importância de sabermos adequar a nossa linguagem à situação comunicativa e ao nosso interlocutor e sobre as relações de simetria e assimetria presentes nos processos de interação pessoal, convencionadas pela sociedade de acordo com a hierarquia entre os interlocutores em função da posição social, do poder aquisitivo, do grau de escolaridade, do cargo que ocupa, da idade, da intimidade, entre outros.
- Oriente os alunos a perceberem que esses fatores têm um peso e que linguisticamente é expresso por meio do uso dos pronomes

que são empregados para se reportar aos nossos interlocutores, a exemplo dos pronomes “tu”, “você” e “o(a) Senhor(a)”.

Observação: as informações dadas no momento do *feedback* irão variar de acordo com a temática e/ou o conteúdo que o(a) professor(a) queira trabalhar.

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados de forma contínua pela participação e interação em todas as etapas propostas neste recurso didático-pedagógico, além disso, sugere-se a aplicação de um “*instrumento de avaliação final*” (um questionário construído de acordo com o conteúdo explorado), com o objetivo de avaliar o entendimento dos alunos sobre o conteúdo trabalhado após o uso do recurso didático.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

Este jogo alinha-se tanto à competência geral número nove da educação básica, que motiva os professores a promoverem o diálogo e a cooperação entre os estudantes, por meio do respeito, acolhimento e valorização da diversidade de linguagem utilizada por indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 10), quanto às competências específicas voltadas às relações entre fala e escrita. Desse modo, o professor pode promover a observação das semelhanças e diferenças relativas ao uso de cada modalidade em função de aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos (BRASIL, 2018, p. 80).

Especificamente, as relações que serão estabelecidas entre os participantes auxiliam os estudantes a perceberem que, no eixo da oralidade, além das variações que podem ser ocasionadas pelos gêneros discursivos/textuais (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), mudanças podem ser provocadas em função das exigências de formalidade ou pela necessidade de adequação a um contexto determinado. Assim, ao provocar a reflexão acerca dos possíveis usos do “tu”, “você”, “senhor(a)”, os estudantes terão que confrontar a posição assumida frente ao outro, considerando os papéis institucionais, as relações de poder, as regras de participação social etc.

Ao observar as habilidades específicas propostas pela BNCC, nota-se que o jogo possibilita reconhecer as variedades da língua falada em relação à norma padrão, praticar o respeito aos turnos de fala, em conversações em dupla e em grupo, sabendo realizar intervenções coerentes de acordo com cada gênero discursivo/textual (EF67LP23). Em alinhamento às circunstâncias vividas em variados espaços sociais, também é possível, com base nos conteúdos encontrados nas cartas e os contextos sugeridos no jogo, tecer comentários e/ou formular problematizações pertinentes a cada circunstância de uso da oralidade (EF89LP27). Ainda é possível desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, reformulação e avaliação de manifestações orais, incluindo elementos cinésicos (EF69LP07 e EF69LP12) e produzir enunciações que respeitam as variedades linguísticas e as características dos gêneros em circulação na sociedade. Uma habilidade se destaca nesse tipo de trabalho, como se encontra explicitado a seguir.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

A questão da variação linguística, particularmente no que se refere à língua falada, é algo em estudo há bastante tempo, sobretudo nas pesquisas em sociolinguística. Nesse tipo de trabalho, é possível trabalhar com os estudantes as variedades regionais e sociais, por exemplo, com ênfase nas distinções que se apoiam nas diferenças de prestígio que cada uma delas tem em uma determinada sociedade. Entender como se configura uma pluralidade de normas de uso é o que possibilita participar de inúmeras situações sociais com adequação e ainda evitar o preconceito linguístico. Nesse tipo de trabalho, a mediação do professor é fundamental, pois ele pode coordenar as discussões que permitem compreender as distinções entre os modelos de uso da língua. Como coordenador dos trabalhos didático-pedagógicos, também pode explorar a gramática internalizada, as diferenças entre as normas em uso e os ajustes que são necessários quando se participa ativamente da sociedade.

Enfim, almeja-se, com essa prática pedagógica, despertar nos estudantes o interesse pela análise dos processos de interação social, evitando que a façam de forma indutiva, sem nenhuma reflexão.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Desenvolve uma reflexão crítica sobre a prática de ensino de língua materna no Brasil a partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística, evidenciando o papel do professor e da escola frente às variações linguísticas.

BROWN, Roger; GILMAN, Albert. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEEK, Thomas Albert (ed.). **Style in Language**. Massachusetts: MIT Press, 1960. p. 253-276.

Aborda a estreita associação dos pronomes pessoais com as dimensões fundamentais para a análise da vida social: as dimensões do poder e da solidariedade. Sustenta a ideia de que o poder semântico presente nas relações de tratamento se efetiva linguisticamente através dos pronomes.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2010.

Apresenta uma discussão relativa à interface entre a sociolinguística variacionista e o ensino de língua materna, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de políticas educacionais e linguísticas e para a formação de professores.

⁴ É possível acessar a planta do protótipo deste recurso pedagógico e produzir todos os componentes listados a partir do “Manual de instruções para uso do recurso didático-pedagógico: *Balança das Relações Sociais*” (p. 4 a 16), presente no Relatório de Pesquisa “Desenvolvimento de objeto pedagógico para o ensino produtivo de gramática: a *Balança das Relações Sociais*”, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, escrito sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel Meister Ko. Freitag, e disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (<https://ri.ufs.br/>).

⁵ No “Manual de instruções para uso do recurso didático-pedagógico: *Balança das Relações Sociais*” (p. 20 a 26), presente no Relatório de Pesquisa supracitado, pode-se visualizar dez sugestões de conteúdos, incluindo as propostas apresentadas, que podem ser explorados a partir de adaptações desse recurso.

⁶ O modelo de “instrumento de avaliação final” (questionário) aplicado especificamente para o conteúdo trabalhado no recurso didático-pedagógico *Balança das Relações Sociais* encontra-se disponível no Relatório de Pesquisa supracitado (p. 69).

NA TRILHA DOS SENTIDOS

Encare o desafio de desvendar os caminhos para a construção de sentidos

A . NA SÍLVA ARAÚJO INÁCIO

APRESENTAÇÃO

O recurso didático-digital *Na Trilha dos Sentidos* é um jogo de perguntas e respostas, com formatação de quiz, elaborado e executado no *Microsoft PowerPoint*, software que possibilita a comunicação entre linguagens (verbal, visual, sonora), aspecto motivacional à aprendizagem pela natureza multimodal lúdica, dinâmica e atrativa. Assim, a prática de decodificação do código verbal, que inclui o entendimento do uso de modalizadores linguísticos, conjunções, advérbios, pronomes, por exemplo, é articulada à leitura de elementos visuais, a fim de possibilitar o confronto de informações explícitas e implícitas no processo de construção de sentidos.

Nesse quiz, a *tira* e o *anúncio publicitário* foram os gêneros discursivos/textuais selecionados por possibilitarem a exploração da multimodalidade, uma vez que apresentam distintos modos de representação da linguagem verbal e visual. Por meio desses gêneros, observa-se que há uma relação de complementaridade entre palavras e imagens na composição de uma totalidade, que precisa ser interpretada pelo estudante.

A execução do jogo, a princípio, dispensa o uso de internet, necessita apenas de um *pen drive* (ou CD-ROM) com a cópia do arquivo e de uma Unidade Central de Processamento conectada a um projetor de imagem e a uma caixa de som; ou de um dispositivo móvel que tenha o quiz arquivado. A atividade didática-lúdica possui quatro propostas na primeira fase e quatro na segunda, oito

no total. A questão inicial orienta o participante a analisar o uso do léxico; a segunda, o uso de retomada pela anáfora pronominal; a terceira e a quarta questões, o uso da língua em contexto discursivo, encerrando, assim, a primeira fase. A segunda fase traz propostas que orientam o estudante a interpretar os recursos imagéticos *saliência* e *enquadre*.

OBJETIVOS

O recurso didático-digital *Na Trilha dos Sentidos* visa: 1. motivar o estudante a interagir ativamente com os conteúdos didáticos — a expor dúvidas, debater questões e apresentar pontos de vista de forma espontânea — uma vez que quando executado em sala de aula é interpretado pelos alunos como atividade “livre”, ou seja, distanciada do caráter obrigatório das propostas convencionais; 2. aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre aspectos que envolvem a análise linguística, discursiva e imagética, por meio do trabalho com os gêneros multimodais *tira* e *anúncio publicitário*.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Uso do léxico no contexto de uso;
- A retomada (anáfora pronominal);
- A língua no contexto discursivo;
- A colaboração dos recursos imagéticos *saliência* e *enquadre* para construção de sentidos.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Sociologia: socialização e controle social.
- Filosofia: Linguagem, Pensamento e Ideologia.

TUTORIAL

Participantes

Individual ou em equipe.

Componentes

- Computador;
- Projetor de imagem;
- Caixa de som (ou dispositivo móvel com áudio integrado);
- *Pen drive* ou CD-ROM (caso seja aplicado no computador);
- Acesso à internet (caso seja aplicado pelo *link* da plataforma virtual – disponibilizado no *Dropbox*);
- Cronômetro;
- Cartão-resposta⁷.

Preparação

1º – Apresente aos estudantes as competências e habilidades que serão avaliadas e explique os conteúdos didáticos.

2º – Aplique o pré-teste e a atividade preparatória em suporte tradicional — folha impressa com questões similares às do jogo “*Na Trilha dos Sentidos*” — para aferição do nível de aprendizagem dos estudantes e de sua interação com os conteúdos didáticos a partir dessa atividade.

3º – Corrija essas atividades e registre os resultados.

4º – Ministre aulas direcionadas aos conteúdos que embasam as propostas do jogo “*Na Trilha dos Sentidos*”.

5º – Selecione duas aulas para aplicação do jogo didático-digital.

6º – Exponha as regras do jogo.

7º – Distribua o cartão-resposta – um por estudante ou um por grupo de estudantes.

8º – Aplique o jogo.

Regras

1º – A aplicação do pré-teste para aferição do nível de aprendizagem dos estudantes e da interação deles com a atividade didática é uma etapa imprescindível.

2º – Registre todos os resultados para fins de acompanhamento do desempenho dos estudantes.

3º – O jogo deve ser executado individualmente ou em equipe.

4º – Oriente os alunos, a cada acerto, a registrarem a pontuação no cartão-resposta, para contabilizar os pontos ao fim da partida.

5º – Informe que cada participante/equipe terá direito a 3 minutos para responder às perguntas propostas.

6º – Para ter acesso ao Portal do Conhecimento, todas as perguntas propostas deverão ser respondidas.

Como jogar

- Para iniciar o recurso didático-digital *Na Trilha dos Sentidos*, clique na estrela sobreposta à palavra “iniciar”.
- Na primeira fase do jogo, há quatro cartas. Posicione o mouse sobre o ícone esférico amarelo, localizado na parte inferior de cada uma delas, e dê um clique para ter acesso às propostas do quiz.
- A *tira* e o *anúncio publicitário* são os gêneros-base das propostas. Leia o texto e clique em um dos três ícones esféricos brancos que acompanham as alternativas.
- Caso queira voltar ao enunciado, acione o ícone esférico amarelo que fica abaixo das propostas.
- A primeira fase é composta por quatro propostas, sendo a primeira questão sobre análise do léxico (figura 01); a segunda, da *retomada* pelo uso da anáfora pronominal; a terceira e a quarta, análise discursiva.
- Cada questão da primeira fase vale uma centena multiplicada pelo número identificado na carta: 1 – 100; 2 – 200; 3 – 300; com exceção da última, que também vale 300 pontos por tratar do mesmo aspecto da terceira (análise discursiva). Nessa fase, o estudante pode acumular até 900 pontos.

Figura 1 – Questão 1 (1ª Fase) – Recurso didático-digital Na Trilha dos Sentidos

1

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IMAGEM REPRODUZIDA DO ENEM 2009. DISPONÍVEL EM: < <http://sovestibular.blogspot.com.br/2009/10/questao-exemplo-do-enem-2009.html>>

Sobre a tira é correto afirmar que:

1. Mafalda, mediante associação imediata, conseguiu compreender o significado da expressão “indicador de desemprego” adequadamente. ●
2. Mafalda atribuiu sentido inadequado à palavra “indicador”, por associá-la a um gesto reconhecido socialmente como típico de patrões autoritários, o de direcionar o dedo indicador sobre o funcionário como demonstração de superioridade. ●
3. O indicador de desemprego serve para avaliarmos a conduta dos patrões; ou seja, se eles são autoritários ou não com os funcionários. ●

VOLTAR

Fonte: Inácio, 2016.

- A segunda fase, também composta por quatro questões, propõe resolução de atividades direcionadas à construção de sentido a partir dos recursos imagéticos *saliência* e *enquadre* (figura 02). Todas as propostas desta fase valem 400 pontos, que serão somados à pontuação da primeira fase, em situação de acerto.

Figura 2 – Questão 3 (2ª Fase) – Quiz Recurso didático-digital Na Trilha dos Sentidos

3 DICIONÁRIO AURÉLIO



IMAGEM REPRODUZIDA DA PROVA DA UNICAMP 2010. DISPONÍVEL EM: educacao.globo.com/portugues/assunto/recursos.../ambiguidade-e-polissemia.html

O produtor do anúncio publicitário, pela integração dos elementos verbais e visuais, gerou:

1. Ironia.
2. Duplo sentido.
3. Crítica.

VOLTAR

Fonte: Inácio, 2016.

- A cada acerto, os estudantes devem ser orientados a registrar a pontuação no cartão-resposta, pois os pontos deverão ser contabilizados ao final das duas fases e ao final do jogo.
- A cada acerto, aparecerá a figura de um estudante para parabenizar o jogador. Em situação de erro, ela o motivará a tentar novamente.
- Em situação de acerto, cada estrelinha conquistada emitirá um som motivacional. Para que isso ocorra, basta clicar sobre ela. Situação semelhante ocorrerá no Portal do Conhecimento.
- Todas as propostas deverão ser respondidas para dar acesso ao Portal do Conhecimento.
- O jogador que acertar todas as questões conquistará 2.500 pontos e chegará ao Portal do Conhecimento.

Pontuação

2500 pontos.

Vencedor

O estudante/equipe que gabaritar as questões ou atingir pontuação aproximada, alcançando o Portal do Conhecimento.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

As propostas do jogo podem ser facilmente substituídas por questões que envolvam quaisquer aspectos/conteúdos de outros componentes curriculares.

O recurso didático-digital **Na Trilha dos Sentidos** foi aplicado, em 2016, na turma do 9º ano A do ensino fundamental, do Colégio Estadual Nelson Mandela, em Aracaju – SE, caracterizando-se como um protótipo passível de adaptações a determinado: ano escolar do ensino fundamental e médio; aspecto linguístico, discursivo e/ou multissemiótico; aspecto/conteúdo de outros componentes curriculares.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

- Faça a explanação das competências, habilidades e dos conteúdos a serem trabalhados com a turma.
- Informe aos estudantes sobre a realização de atividades preliminares (pré-teste e atividade preparatória) e de participação no jogo *Na Trilha dos Sentidos*.

Durante

- Aplique o pré-teste e a atividade preparatória para aferição do nível de aprendizagem dos estudantes e da interação deles com os conteúdos didáticos a partir dessas atividades.
- Corrija as atividades e registre os resultados.
- A partir desses dados, ministre aulas preparatórias, direcionadas aos conteúdos (e materiais/recursos didáticos) exigidos no pré-teste e que embasam as propostas do jogo *“Na Trilha dos Sentidos”*.
- Agende duas aulas para aplicação do quiz digital.
- Leia e esclareça todas as regras do jogo.
- Distribua o cartão-resposta ao(s) estudante(s).

- Aplique o recurso didático (jogo) pelo computador, reproduzindo-o pelo projetor de imagens e com o auxílio de uma caixa de som.
- Acompanhe o envolvimento dos alunos durante a(s) partida(s).
- Controle o tempo estipulado para cada participante/equipe responder às propostas.
- Solicite aos alunos que contabilizem no cartão-resposta as pontuações acumuladas na primeira e segunda fases, e, ao fim do jogo, indiquem o total alcançado.
- Recolha os cartões de respostas.

Depois

- Após a aplicação do jogo, corrija os cartões de respostas.
- Tabule o resultado percentualmente, enfatizando, por exemplo, o quantitativo de acertos por aspecto (léxico, retomada, contexto discursivo, recursos imagéticos).
- Compare o desempenho dos estudantes na realização do pré-teste e do jogo, como medida de diagnosticar o avanço obtido pelos participantes.
- Socialize os resultados para os alunos.
- Promova uma aula dialogada para sanar as dúvidas e planejar ações pedagógicas para otimização da aprendizagem.

AVALIAÇÃO

Avaliação contínua e cumulativa, considerando a participação e efetivo envolvimento do estudante em todas as etapas propostas (pré-teste, atividade preparatória, aulas expositivas e dialogadas, quiz digital).

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

As propostas do recurso didático-digital *Na Trilha dos Sentidos* estão fundamentadas em importantes referências, entre as quais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando a fomentar a consolidação da aprendizagem. Nesse sentido, os campos de leitura, tanto de textos orais quanto os escritos e multissemióticos são considerados, e os recursos que colaboram com a análise linguística

e visual são articulados a fim de favorecer o processamento de construção de sentidos e a interpretação lexical e semiótica.

Nesse tipo de trabalho, a materialidade linguística, a partir da combinação entre elementos verbais e visuais, serve de referência para a análise de recursos coesivos que colaboram com a remissão ou sequenciação textual, para a observação das escolhas lexicais, para a construção de inferências e ainda promove a ativação de modelos cognitivos.

Embora sejam encontradas habilidades específicas na BNCC destinada ao Ensino Médio (EM13LP06 e EM13LP14), esse tipo de trabalho pode ser realizado desde o ensino fundamental, pois os usos expressivos da linguagem se fazem presentes em variadas situações sociais e se tornam cada vez mais frequentes na sociedade brasileira. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais crianças e jovens são convidados a participar ativamente de novos modos de interação multimodal, o que requer formação específica e conhecimentos dos recursos que podem ser empregados.

No ensino fundamental, mais especificamente, este jogo proporciona trabalhar o texto multimodal como uma centralidade que inter-relaciona conteúdos, e objetivos abrangentes, quando se considera os diversos campos sociais de atividade, comunicação e uso da linguagem. Assim, a capacidade de leitura é colocada a serviço da ampliação das possibilidades de participação em variadas práticas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71), em alinhamento ao que registrado na competência específica número três de língua portuguesa (BRASIL, 2017, p. 87).

Duas habilidades específicas podem ser desenvolvidas por meio deste quiz digital, como se vê a seguir.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

O desafio de construir inferências a partir de uma tirinha a fim de construir sentido, por exemplo, exige do estudante a capacidade de relacionar as falas das personagens, que incluem elementos lexicais e gramaticais, ao contexto de uso da língua, considerando os aspectos socioculturais, políticos e os valores em circulação e às pistas visuais

(formas, cores, símbolos etc.) que se foram utilizadas na composição da materialidade multimodal.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

No processo de construção de inferências e justificativas, cabe ao estudante identificar pistas imagéticas que correspondam ao código visual mobilizado no material multimodal e recursos linguístico-discursivos empregados nos materiais multimodais, para que possa entender como objetos e personagens estão relacionados, quais recursos foram privilegiados e qual o valor da informação veiculada na articulação entre o verbal e o visual.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Aborda a natureza e o significado do jogo como fenômeno cultural. Ao considerar o jogo como parte da gênese do pensamento, discute o papel que o exercício lúdico desempenha na criatividade humana e no aprendizado.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

Voltado, principalmente, para professores do ensino fundamental e médio, apresenta uma concepção sociocognitivo-interacionista da linguagem, segundo a qual, no processo de construção de sentidos de um texto, o leitor tem participação ativa, sendo levado a mobilizar uma série de estratégias de ordem linguística e cognitivo-discursiva.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading Images**: the grammar of visual design. London & New York: Routledge, 1996.

A partir da abordagem da Semiótica Social e da Comunicação, discute o potencial multimodal dos textos contemporâneos para a produção de significados. Enfatiza que a multimodalidade é o estado normal da comunicação humana, realizada pela combinação de semioses, como a fala, a escrita, o olhar, a imagem, o contato físico etc.

^Z O modelo de cartão-resposta encontra-se nos Anexos (p. 67), presente no Relatório de Pesquisa “Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido”, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, escrito sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, e disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (<https://ri.ufs.br/>).

JOGO DIGITAL

Dudu em “Eu também quero!”

J . [??] A[?] ES DE BR[?]

APRESENTAÇÃO

A concepção de que a proficiência relativa à compreensão leitora dos estudantes é desenvolvida ao longo dos anos e das séries de acordo com as atividades que são realizadas na educação básica fundamenta este jogo. Ao partir de uma atividade conhecida no contexto infantil – a leitura de histórias em quadrinhos –, o material disponibilizado aos professores visa a auxiliar os estudantes a promover relações entre imagens e textos e construir previsões com relação à temática de uma história.

Como a leitura não se limita à extração de informações de um material, sobretudo quando se trata de textos multimodais, entende-se que as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação são fundamentais para o desenvolvimento da proficiência. Isso porque é o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que está sendo lido, permite tomar decisões diante de dificuldades de compreensão e validar as interpretações com base nas suposições feitas em distintos momentos desse processo (KLEIMAN, 2013).

Assim, neste jogo são apresentadas duas cenas de uma história em quadrinhos em cada tela, acompanhadas de falas das personagens, a fim de que os estudantes, com base na leitura visual de cada cena, consigam alocar os textos com coerência. Devido às dificuldades de acesso à internet em algumas escolas, o jogo foi configurado para também ser utilizado *offline*⁸. A programação do jogo foi realizada por meio da linguagem de programação *javascript*, *html* e *css*, tendo como requisito a utilização de um browser (navegador) Mozilla Firefox ou Google Chrome atualizado, e é possível utilizá-lo em computadores e em *tablets*.

OBJETIVOS

O jogo digital *Dudu em “Eu também quero!”* apresenta como objetivo principal desenvolver a proficiência leitora dos estudantes a partir de textos multimodais a fim de colaborar com as práticas de ensino da compreensão textual no ensino fundamental.

Também foram estabelecidos como objetivos específicos: 1. aprender a estabelecer a coerência entre imagens e texto verbal, por ser requerido cada vez mais na vida cotidiana; 2. analisar os elementos visuais e verbais que orientam a compreensão leitora em diferentes gêneros multimodais; 3. compor histórias em quadrinhos com base na articulação de referências visuais e verbais, após a interpretação das pistas disponíveis no jogo; 4. aprimorar as habilidades comunicativas necessárias para a produção de gêneros discursivos.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Variedade de situações comunicativas;
- Diversidade cultural de semioses presentes em gêneros multimodais;
- Formas de ser, agir, pensar que constituem os campos linguístico, lexical e semântico;
- Leitura significativa.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Leitura visual de elementos imagéticos (códigos, símbolos etc.);
- Conhecimentos culturais presentes na vida cotidiana;
- Formação reflexiva e crítica.

TUTORIAL

Participantes

Este jogo pode ser realizado em grupos ou individualmente. No caso da composição de grupos, recomenda-se destinar um equipamento para cada um, assim é possível visualizar as páginas da HQ simultaneamente.

Componentes

Computador, notebook ou tablet com o browser (navegador) Mozilla Firefox ou Google Chrome atualizado;

Mouse;

Bloco de anotações (para registro das previsões com relação à temática da história).

Preparação

- Apresente as cenas da história em quadrinhos antes de iniciar o jogo para motivar o leitor a interagir com as personagens.
- Aproveite para familiarizar os estudantes em relação às cenas em cada tela e ao modo como estão dispostas as falas das personagens durante a apresentação inicial.
- Explique que cada um ou cada grupo precisará arrastar a fala adequada a cada balão com o mouse, para ir formando aos poucos a história, observando sempre a coerência entre imagem e texto.
- Ressalte a necessidade de realizar a leitura visual das cenas para compor coerentemente a história.
- Oriente a turma quanto ao uso do bloco de notas para o registro das previsões construídas ao longo da leitura, pois podem ser úteis na segunda fase do jogo, na qual os estudantes serão orientados a responder a um conjunto de questões relativas à história em quadrinhos.

Regras

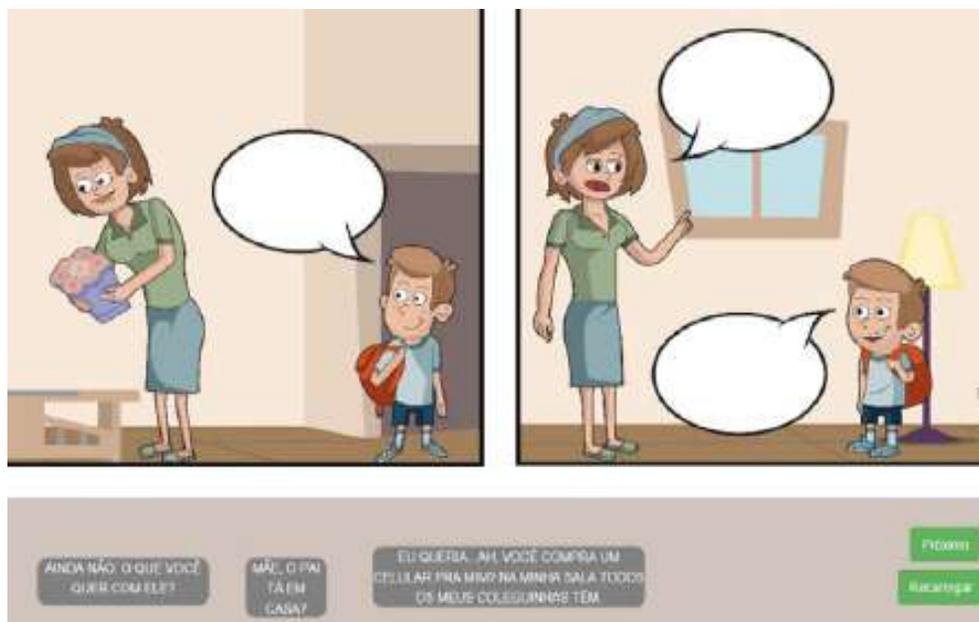
1. O jogo digital *Dudu em “Eu também quero!”* é constituído por duas partes: 1ª) completar com sentido a história em quadrinhos por meio do estabelecimento de relações entre imagens (encontradas nas cenas) e textos (disponíveis para completarem os balões vazios); 2ª) responder às questões de níveis diferentes de compreensão leitora que estão disponíveis no jogo.
2. A cada seleção de falas para compor os balões é preciso analisar bem o conjunto das imagens e textos, arrastar cada opção de texto selecionada para cada balão e clicar em “Próximo”, para acessar a tela seguinte.

3. Concluída a fase destinada à produção da história em quadrinhos, é possível revisar o texto completo antes de iniciar a fase de compreensão textual por meio das questões propostas, que passam a ser pontuadas. (Obs.: a primeira fase não é pontuada.)
4. As duas fases colaboram com o desenvolvimento da proficiência leitora, uma vez que a primeira requer a construção coerente de um texto multimodal e a segunda solicita uma análise realizada em diferentes níveis de compreensão: questão 1 — requer recuperar informações presentes na HQ; questão 2 — requer a construção de uma inferência, para que se possa chegar a uma conclusão em relação aos motivos que instigam a personagem infantil a querer um celular e por que está procurando o pai para fazer o pedido; questão 3 — exige fazer uma comparação entre textos, nesse caso, comparar a HQ ao ditado popular; questão 4 — permite fazer uma interpretação relativa ao sentido construído pela personagem infantil para a fala da mãe; questão 5 — requer ter uma compreensão global do texto para identificar a crítica apresentada na história em quadrinhos.
5. Para estabelecer quem venceu, é possível associar a pontuação final ao tempo utilizado por cada estudante ou grupo, mas isso precisa ser combinado inicialmente com todos.

Como jogar

- Após definir se o jogador participará individualmente ou em grupo, é importante decidir os critérios que podem estabelecer quem vence o jogo.
- Uma vez que os jogadores estejam posicionados diante de um computador ou tablet, sugere-se a leitura das regras iniciais em conjunto para que o professor possa esclarecer alguma dúvida antes de iniciar o jogo.
- Na fase de completar a história em quadrinhos, o estudante ou o grupo irá completar os balões considerando o conteúdo dos textos verbais e o possível posicionamento nas duas cenas encontradas em cada tela.

Figura 1 – Tela inicial da história em quadrinhos



Fonte: Brito, 2016.

- Caso seja necessário corrigir uma opção equivocada, todas as escolhas realizadas serão desfeitas, quando se clica em “Recarregar”. (Obs.: quando há erro em relação ao original, o jogo coloca automaticamente a fala no local previsto.). Neste momento, o bloco de notas pode ser utilizado para registrar previsões relativas à seleção dos textos para cada balão ou as que se referem à continuidade da história.
- Após completar toda a história, é preciso clicar em “recapitulando” para iniciar a segunda fase do jogo. Nesse momento, será possível rever a história completa e recuperar o texto completo. Ao final, clica-se em: “Iniciar perguntas”, para acessar a área em que se encontram as questões que visam a favorecer a compreensão leitora.
- Ao ser transferido para a área na qual se encontra o seguinte texto: “Chegou a hora de você mostrar se compreendeu a HQ. Vamos lá?”, é preciso colocar o mouse em “Clique Aqui para iniciar”.
- Antes de iniciar a fase de responder às questões, é importante que sejam lidas as regras da nova etapa: a) você deverá ler a pergunta e clicar na alternativa correta; b) a cada acerto você ganhará uma pontuação; c) se você errar a resposta,

automaticamente, passará para a próxima pergunta. Em seguida, é preciso clicar em “Iniciar”.

- Após a leitura de cada questão, a discussão acerca das possibilidades de respostas e a escolha da alternativa mais adequada, o estudante ou o grupo precisa clicar no item escolhido e “Confirmar”.
- A cada resposta o estudante ou o grupo é informado quanto à quantidade de pontos obtida pelo acerto dela. Em caso de erro, aparece a mensagem: “Não foi desta vez!” e não há a possibilidade de retorno à questão.
- Durante a análise de cada questão, é importante utilizar o bloco de notas para registrar as justificativas para as alternativas escolhidas como respostas corretas.

Figura 2 – Tela com questões relativas à HQ



Fonte: Brito, 2016.

- Após responder às cinco questões, pertencentes a diferentes níveis de compreensão leitora, o participante visualiza a pontuação total, que varia de dois a 17 pontos. Ao chegar nessa tela, sugere-se solicitar que seja registrado no bloco de notas o tempo utilizado para realizar as duas etapas.
- Na tela com a pontuação obtida, também é possível acessar os créditos do jogo e conhecer todos que estiveram envolvidos em

sua produção. Clicando em “Finalizar” é possível voltar ao início do jogo e recomeçar.

Vencedor

Os critérios para estabelecer a vitória dos jogadores podem ser variados. A primeira opção pode ser definida a partir da pontuação final obtida após a fase de resposta às cinco perguntas encontradas na segunda fase. A segunda opção pode combinar a quantidade de pontos e tempo utilizado na realização da segunda fase. Nesse caso, sugere-se estabelecer faixas de tempo e atribuir uma pontuação maior para o menor tempo e menor para o maior tempo, que pode ser agregado à pontuação obtidas com as respostas às questões. A terceira opção ainda pode valorizar os registros realizados no bloco de notas e atribuir pontuação para os apontamentos coerentes às exigências de cada nível de compreensão leitora.

Em cada uma dessas situações, é possível compor faixas de pontuação para definir o primeiro, o segundo ou o terceiro lugar, bem como trabalhar colaborativamente de modo a não haver vitorioso. Caso a opção seja por esse segundo tipo de trabalho, basta comparar as pontuações e os tempos e discutir o porquê das diferenças acontecerem.

O importante é discutir as opções antes do início do jogo, definir os critérios conjuntamente e só começar cada etapa quando todos estiverem cientes dos combinados.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

De acordo com a realidade das escolas brasileiras, pode ser difícil ter equipamentos variados para utilizar em classe, assim é possível realizar o jogo com uma única projeção do material e podem ser criados outros modos de participação. Por exemplo, a construção da história em quadrinhos pode ser realizada coletivamente e, na fase de respostas às questões, cada estudante ou cada grupo pode anotar no cadernos as escolhas para as alternativas apresentadas.

Em laboratório de informática, caso a escola tenha esse espaço disponível para as turmas, é preciso garantir a atualização do

browser e, preferencialmente, baixar o jogo em cada computador, antes da chegada dos estudantes.

O jogo digital **Dudu em “Eu também quero!”** foi aplicado, em 2016, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, em Aracaju – SE, mas pode ser utilizado em outros anos ou mesmo fora da escola, pois está apoiado em conhecimentos de mundo compartilhados em diferentes famílias.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

- Como o trabalho com gêneros multimodais pode não ser frequente, recomenda-se a realização de dois tipos de atividades prévias ao início do jogo: 1. leitura de histórias em quadrinhos, para que sejam retomadas como os textos aparecem no gênero, quais os tipos de balões utilizados, por exemplo, e 2. leitura de imagens, para que possam ser observados os detalhes relativos à expressão das personagens, ao posicionamento de uma em relação à outra etc. Essas atividades podem ser realizadas por meio dos materiais encontrados no próprio livro didático ou em outros materiais que venham a ser selecionados pelo professor.
- Também é possível fazer uma sondagem inicial para que o professor conheça o que cada estudante compreende na leitura de textos multimodais. Para tanto, recomenda-se a composição de um material que avalie os cinco níveis de compreensão leitora: nível 1: localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão; nível 2: faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos; nível 3: faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações; nível 4: interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto; nível 5: compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.
- Em caso de realização da sondagem e de realização individual do jogo, ao final do trabalho, o professor conseguirá comparar os

resultados e verificar se houve progresso na proficiência leitora dos estudantes.

Durante

- Na fase de composição da história em quadrinhos, é importante acompanhar as conversas e as anotações que podem estar sendo feitas no bloco de notas para que o professor perceba as relações entre imagens e textos que estão sendo estabelecidas pelos estudantes.
- A experiência tem mostrado que o professor pode precisar insistir para os estudantes utilizarem o bloco de notas, por isso se recomenda o uso das anotações de alguma maneira no estabelecimento das pontuações finais.
- Como o jogo corrige as respostas, também é recomendado perceber quantas vezes os estudantes precisaram “recarregar” as telas, por haver alguma dificuldade durante a composição das cenas.
- É importante o professor estar disponível para esclarecer possíveis dúvidas no manuseio do jogo, apesar de ser um material autoinstrucional.

Depois

- Após a aplicação do jogo, é necessário destacar aspectos da compreensão leitora que foram experienciados na montagem da história em quadrinhos e na análise das questões propostas.
- Também se recomenda, caso seja realizada uma sondagem inicial, uma comparação dos resultados junto com os estudantes, para que possam identificar o quanto avançaram nas capacidades de leitura.
- Discutir com os estudantes quais atividades podem continuar sendo realizadas para que todos alcancem proficiência leitora.

AVALIAÇÃO

Para que seja realizada uma avaliação formativa, os estudantes precisam entender as capacidades que possuem no início das atividades, ao longo da realização do jogo e ao final. Isso porque este

jogo não se destina a uma avaliação cumulativa, mas a auxiliar os discentes a identificarem os recursos que favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

Como os gêneros textuais em circulação na sociedade materializam diversas situações de comunicação dos sujeitos no cotidiano, para desenvolver a compreensão leitora, torna-se necessário o estudante aprofundar o entendimento da linguagem em todas as suas dimensões, sobretudo quando entra em contato com textos multimodais. Para tanto, as ações de ensino-aprendizagem precisam proporcionar o estudo da integração de imagens, cores, sons, gestos, animação etc. com a materialidade verbal, com vistas à construção do sentido, tal como tem sido destacado por vários especialistas, como Marcuschi (2008) e Dionísio (2014).

Essa perspectiva se encontra presente nas indicações encontradas na BNCC desde os anos iniciais do ensino fundamental (como em: EF12LP05, EF15LP14), mas ganha aprofundamento nos anos finais (como em: EF67LP30, EF69AR05). Essas habilidades estão vinculadas ao campo artístico-literário e se associam tanto às práticas de leitura quanto de produção textual. Nesse sentido, ao privilegiar a montagem de uma história em quadrinhos antes da análise de questões relacionadas a elas, o jogo *Dudu em "Eu também quero!"* favorece o alinhamento das ações didáticas que se apoiam nos usos da linguagem em sociedade às recomendações governamentais.

Em particular, este jogo trabalha com alguns dos pontos indicados na habilidade EF67LP28, que orienta o estudante a:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiográficas, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

No jogo, a composição da história em quadrinhos visa a colaborar com o entendimento de que a construção de um texto multimodal solicita do leitor conhecer procedimentos e aplicar estratégias de leitura que se diferenciam dos que podem ser pertinentes na leitura de outros gêneros discursivos. As questões de análise do texto produzido, por sua vez, possibilitam desenvolver a leitura com autonomia a fim de que o leitor possa produzir diferentes sentidos.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

DIONÍSIO, Angela Paiva. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

A obra está dividida em duas partes que são complementares, pois a primeira, ao tratar do funcionamento cognitivo da leitura, serve de apoio para abordar as convenções visuais na leitura de textos multimodais e discutir aspectos pertinentes aos multiletramentos. Trata-se de um livro digital disponível para *download*.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

Embora a primeira edição desta obra tenha acontecido no início da década de 1990, o texto continua sendo uma referência para entender como ensinar a compreensão, porque, além de explicar os diferentes tipos de conhecimentos acionados na leitura, discute como o processamento textual é um processo cognitivo e social que possibilita a interação entre leitor e autor por meio da leitura.

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

Neste livro, encontram-se variados textos de Marcuschi e outros materiais que fundamentam a perspectiva sociointeracionista da língua. Encontram-se na obra discussões relativas aos processos de produção textual e compreensão a partir dos gêneros textuais. Além das explicações, são encontradas análises de textos que mostram como operacionalizar os conceitos e compor práticas de ensino apoiadas no funcionamento da língua em sociedade.

⁸ Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/7329>.

JOGO DIGITAL LEITOR-DETECTIVE

Uma ferramenta para o desenvolvimento da leitura de artigo de opinião

M . JOS ANDRÉ DE SOZ

APRESENTAÇÃO

*Leitor-Detective*² é um jogo digital que proporciona o desenvolvimento da leitura de artigos de opinião. Criado como proposta de intervenção pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa (LP), o objeto de aprendizagem convida o participante a explorar o território da multimodalidade e dos multiletramentos, exercitando as habilidades de compreensão e interpretação das escolhas lexicais, das sequências textuais, dos tipos de argumentos e de operadores argumentativos utilizados na construção do texto da ordem do argumentar.

É uma ferramenta que atrai a atenção dos atuais estudantes, legítimos representantes da *Geração Internet*¹⁰, os quais já nasceram no contexto do binarismo, das codificações digitais, dos jogos cada vez mais mergulhados na linguagem semiótica, com desafios, suspenses, missões e recompensas. Todos esses elementos estão presentes neste jogo educativo e que aguarda cada um de vocês para explorá-lo e conquistar seu justo prêmio.

OBJETIVOS

O jogo digital *Leitor-Detective* apresenta como objetivo permitir o participante desenvolver seu senso crítico por meio da leitura, compreensão e interpretação do processo de construção do artigo de opinião.

Como objetivos específicos, pode-se ainda: 1. registrar a contribuição desse objeto de aprendizagem no aprimoramento do

domínio do uso de operadores argumentativos, dos tipos de argumentos e na análise das abordagens argumentativas sobre determinados temas; 2. compreender que há sempre várias possibilidades de defesa de linhas argumentativas e que cada uma delas revela trajetórias de vidas, visões de mundo, marcas identitárias, defesas ideológicas afins ou contrárias aos dos demais protagonistas sociais.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- O grau de atenção e as habilidades de compreensão e de classificação do participante;
- Gênero artigo de opinião;
- Foco temático;
- Sequência textual;
- Tipos de argumentos;
- Operadores argumentativos.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Porcentagem e proporção;
- Análise de gráficos matemáticos e percentuais estatísticos;
- Temáticas e elementos semióticos diversos em diálogo com Sociologia, História, Geografia e Arte.

TUTORIAL – CONHECENDO O JOGO DIGITAL LEITOR-DETECTIVE

Participantes

Recomenda-se um participante por vez jogar *Leitor-Detective*. É possível também o uso por grupos de alunos.

Componentes

Computador – deve-se instalar o programa *Java* e o jogo digital.
Mouse.

Caixa de som.

Impressora – preferencialmente colorida – para a emissão do relatório final.

Preparação

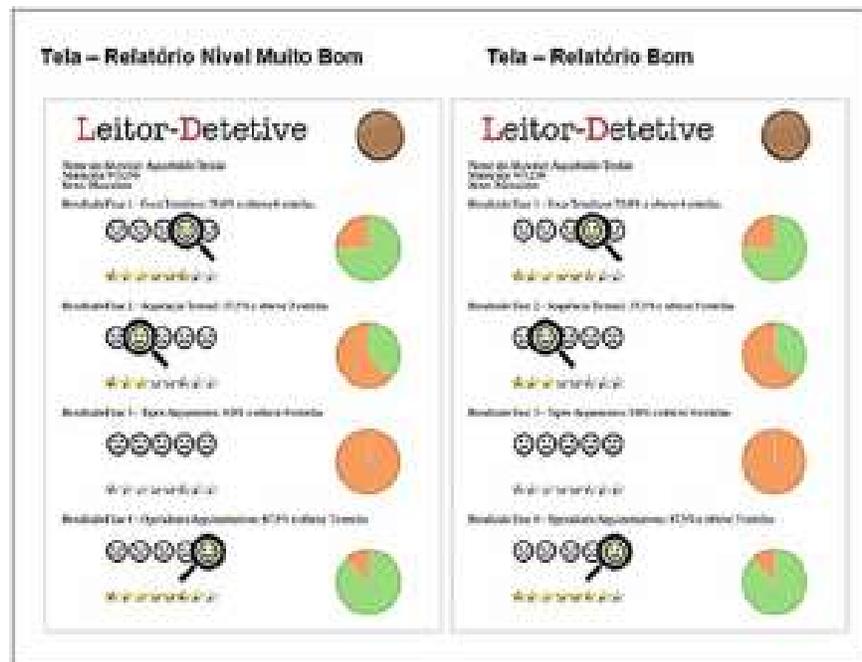
- Anote o exato momento de início e de término da partida realizada pelo estudante.
- Atente para o acionamento automático dos acordes sonoros programados para marcar estes dois momentos.
- Analise o desempenho do participante, não só na perspectiva do domínio de saberes relacionados ao conhecimento sobre texto argumentativo, em especial o artigo de opinião, mas também a desenvoltura do estudante frente a uma ferramenta tecnológica digital.
- Observe que o tempo médio para conclusão do jogo é de 20 a 25 minutos.
- Recomenda-se a análise mais detalhada dos resultados se o participante prolongar-se abaixo ou acima do tempo médio para a conclusão da partida.

Regras

1. Ao aceitar o desafio para desvendar os mistérios existentes em *Leitor-Detetive*, o participante deverá inserir seu nome, número de matrícula escolar (ou outro número que seja capaz de identificar o jogador) e o sexo (masculino ou feminino).
2. Todos estes dados devem ser preenchidos para que não reste a menor dúvida na identificação do leitor-detetive (termo em minúsculo, representando o jogador). Essa ação evitará que estudantes com nome idêntico na turma possam ter análises equivocadas de seu desempenho no jogo.
3. Quando selecionada a opção “masculino” ou “feminino”, será ativado o ícone do(a) detetive, recurso com viés de ludicidade.
4. Na etapa seguinte, o jogador deverá escolher qual dos dois artigos de opinião deseja analisar. Essa escolha terá efeito prático para a *fase 3* (tipos de argumentos) e *fase 4* (operadores argumentativos), pois aquele texto escolhido será explorado nessas duas etapas.
5. Ao acionar o botão para concluir a fase 4, o leitor-detetive escutará um sinal sonoro marcando o fim do jogo e será revelada

uma surpresa: a conquista de uma chave que lhe permitirá abrir um baú e descobrir seu prêmio.

Figura 1 – Exemplos de relatórios de desempenho do(a) participante



Fonte: Souza, 2018.

6. Com o *mouse*, o participante deve arrastar a chave até o baú. Este se abrirá, fornecendo-lhe um certificado, com frase reveladora do seu nível de proficiência em leitura. Em ordem ascendente de nível de proficiência, ter-se-á: *certificado de madeira* (nível insuficiente), *certificado de latão* (nível regular), *certificado de bronze* (nível bom), *certificado de prata* (muito bom) ou *certificado de ouro* (nível excelente).
7. Revelado o tipo de certificado conquistado, o leitor-detetive deve clicar no botão “finalizar” e aparecerá outra surpresa: será gerada na tela o relatório de desempenho do participante no jogo, etapa por etapa, com gráficos, números de estrelas, posição das lupas, conforme resolução do desafio da fase (ou até mesmo a ausência da lupa, se nenhuma conquista for realizada naquela etapa).
8. Este relatório poderá ser impresso e entregue ao aluno para que ele possa, no real momento, após a finalização do jogo, estabelecer estratégias autônomas de leitura interpretativa dos

dados fornecidos e poder posteriormente dialogar com o professor, compartilhando suas reflexões.

9. Se não for possível imprimir o relatório logo após a conclusão do jogo, o professor poderá coletar todas as informações armazenadas na pasta “documentos”, gerada automaticamente, que se encontra na pasta do jogo digital *Leitor-Detetive*.
10. Em outro momento, o professor poderá imprimir este material e entregar a cada participante, sem confundir o(a) dono(a) do instrumental, afinal o nome, número de matrícula e sexo do(a) participante, fornecidos no início do jogo, serão inseridos na parte superior deste relatório.

Como Jogar

- Em cada uma das quatro etapas do jogo, o participante receberá orientações sobre o foco pretendido naquela etapa.
- O leitor-detetive será instigado a exercitar seu poder de atenção, de concentração, de compreensão do processo de sequência textual e sua habilidade em classificar os tipos de argumentos e de operadores argumentativos presentes no texto.

Figura 2 – Tela de orientação e comando – Fase 1



Fonte: Souza, 2018.

- Na *primeira fase* (foco temático), se o participante acertar na primeira tentativa a opção correta, ele conquistará 8 (oito) estrelas e a lupa focalizará a satisfação pela realização exitosa da

missão, posicionando-se no ícone localizado na extremidade à direita. Caso erre a opção, perderá duas estrelas e será convidado a reler o texto e escolher outra alternativa¹¹. Em novo erro, perderá mais duas estrelas. Errando 4 vezes ou mais, perderá todas as estrelas possíveis naquela etapa. Ao acertar numa quinta tentativa, por exemplo, o leitor-detetive avançará para próxima fase, mas sem estrelas conquistadas.

- Na *segunda fase* (sequência textual), o participante deverá ler oito parágrafos argumentativos e direcioná-los para o grupo com viés favorável ou contrário ao tema discutido. Cada acerto resultará na conquista de uma estrela. Portanto, o máximo de estrelas que se pode conquistar nesta etapa são 8 (oito).
- Na *terceira fase* (tipos de argumento), a conquista máxima de estrelas são também 8 (oito). No entanto, cada erro seguirá a mesma formatação da primeira fase. O participante deixará de conquistar duas estrelas para cada erro cometido.
- Na *quarta fase* (operadores argumentativos), o jogador deverá classificar os oito operadores argumentativos presentes no texto. Cada acerto lhe garantirá a conquista de uma estrela. O máximo de estrelas, portanto, são 08 (oito) também nesta fase.
- Durante a execução da tarefa investigativa, se o jogador tiver alguma dúvida, poderá clicar no ícone de “ajuda” e retornar à tela anterior, na qual estão presentes as orientações, os comandos para as ações daquela etapa e o quantitativo de estrelas obtido por cada ação exitosa naquela fase.
- Todas as ações serão realizadas com cliques do *mouse*. Não será necessário usar o teclado do computador.

Figura 3 – Botão de ajuda na lateral direita



Fonte: Souza, 2018.

Pontuação

Leitor-Detetive é executado em quatro fases. A pontuação se dará por meio da conquista de estrelas¹². O máximo de estrelas que poderão ser conquistadas pelo participante serão 32 (trinta e duas), o que lhe conferirá um *certificado de ouro* (nível excelente de proficiência em leitura). O máximo de estrelas que se pode conquistar por fase são 8 (oito), porém há diferenças na forma de aquisição em cada etapa.

Vencedor

Diferentemente de outros jogos, *Leitor-Detetive* não foi desenvolvido para enaltecer a figura de um “vencedor”, pelo contrário, busca quebrar esse paradigma. Isso por acreditar que a existência de um “vencedor” dialoga com a figura de um derrotado, de um “perdedor”. Dessa forma, optou-se por ter um objeto de aprendizagem que busca exercitar diversas habilidades dos participantes e fortalecer as competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, inclusive aquelas concernentes ao âmbito socioemocional. O jogo adquire, portanto, o caráter educativo. Ao jogar, ninguém nunca perde. A leitura é sempre exercitada. Os elementos constitutivos de um texto argumentativo como o artigo de opinião são identificados e a

aquisição desse conhecimento é sempre contínua, nunca regressiva. Logo, todos que exercitam a leitura saem sempre vitoriosos.

Em *Leitor-Detetive* todos são convidados a fazer suas reflexões críticas, estabelecendo estratégias metacognitivas, capazes de levá-los a exercitar a leitura com mais propriedade, com caráter mais significativo. E isso tem sido alcançado. Diversos são os *feedbacks* obtidos pelos estudantes que tiveram contato com o jogo e manifestaram interesse em repetir a ação, ou seja, a jogar novamente.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

A realidade das escolas brasileiras, principalmente as públicas, nem sempre viabiliza o trabalho com a cultura digital. Dessa forma, no espaço escolar, muitas vezes o professor não dispõe de computadores e os existentes são em número insuficiente ou em condições precárias, com programas desatualizados e equipamentos danificados, à espera do tão desejado reparo que nunca vem. Pensando nisso, caso na escola haja algum computador, o professor pode utilizar a ideia do jogo digital *Leitor-Detetive* para despertar o gosto dos alunos pela leitura, fazendo-os interagindo com as tão amadas ferramentas digitais, instrumentos muito apreciados por eles. Inexistindo, pode-se adaptar a ideia de *Leitor-Detetive* para versão impressa.

Leitor-Detetive: jogo na versão impressa

Pode-se transpor para a realidade física (com material impresso) as quatro etapas do *Leitor-Detetive*, com a conquista de 8 (oito) estrelas para cada estágio.

Na *fase 1* (foco temático), o docente poderá ler para a turma o parágrafo inicial de um artigo de opinião e anotar na lousa a resposta dos estudantes quanto ao possível tema que será abordado. Dessa forma, desenvolve-se o olhar crítico dos alunos, estabelecendo estratégias de leitura das “pistas” presentes no parágrafo inicial.

Para a *fase 2* (sequência textual), o professor poderá distribuir entre a turma oito parágrafos que dariam sequência ao parágrafo introdutório e pedir para que eles leiam em voz alta e classifiquem

aquele fragmento como sendo favorável ou contrário ao tema discutido pelo artigo de opinião.

Para a *fase 3* (tipos de argumentos) e *4* (operadores argumentativos), poder-se-á distribuir uma folha com os dois artigos de opinião, um favorável e o outro contrário ao tema. Os alunos agora utilizariam lápis de cor (escolher quatro cores) para sublinhar os tipos de argumentos empregados em cada artigo e criar uma legenda: por exemplo: vermelho (argumento de autoridade), verde (argumento exemplificativo), azul (argumento de princípio) e amarelo (argumento de causa e consequência). O nível cognitivo da turma poderá fazer com que o docente inclua outros tipos de argumentos a essa lista.

Para a *última fase* (operadores argumentativos), os alunos poderão circular com caneta ou lápis grafite os operadores argumentativos (conjunções coordenadas, subordinadas ou locuções conjuntivas) e fazer uma tabela classificando cada um deles quanto à sua natureza original (se aditivo, adversativo, concessivo, temporal etc.).

Para pontuar essa atividade adaptada, pode-se usar como parâmetro o número de acertos (estrelas). O quadro abaixo ilustra essa possibilidade.

Quadro 1 – Relação entre números de estrelas e proficiência em leitura

Quantidade de Estrelas	Desempenho total no jogo	Nível de trabalho de investigação = Nível de proficiência em leitura
32 estrelas	100%	Excelente (certificado de ouro)
De 25 a 31 estrelas	De 75% a 99%	Muito bom (certificado de prata)
De 17 a 24 estrelas	De 51% a 75%	Bom (certificado de ouro)
De 9 a 16 estrelas	De 26% a 50%	Regular (certificado de latão)
De 0 a 8 estrelas	De 0% a 25%	Insatisfatório (certificado de madeira)

Fonte: Souza, 2018.

O jogo digital **Leitor-Dete. ve** foi aplicado, em 2017, inicialmente na turma-piloto da pesquisa, 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual José de Alencar Cardoso, em Aracaju–SE. No entanto, é possível sua aplicação a alunos do 8º ano do ensino fundamental quanto aos do Ensino Médio, turmas onde textos argumentativos e os recursos de sua construção são explorados em sala de aula, tanto no eixo de leitura quanto no de produção de texto.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

- Ponha os alunos, individualmente ou em grupo, diante da tela do computador;
- Informe-os que se trata de um jogo investigativo que requer silêncio e atenção, e que você não poderá tirar nenhuma dúvida durante o processo.
- Oriente-os a ler com cautela as informações apresentadas em cada etapa do jogo, bem como solicite que analisem o prêmio surpresa e o material que o acompanhará;
- Para não estragar a surpresa, não comente que se trata de um Certificado e de um Relatório de Desempenho;
- Peça-lhes que iniciem o jogo ao seu sinal, clicando no ícone “Leitor-Detetive.Exe”;
- Reserve um caderno ou agenda para anotar o horário que cada aluno ou grupo de alunos inicia e finaliza o jogo. Estes dois momentos são marcados com uma trilha sonora presente no início do jogo e ao final da quarta etapa.

Durante

- Não forneça orientações durante a execução do trabalho investigativo, para não afetar a análise do poder de autonomia de leitura do participante.

Depois

- Salve num *pen drive* os resultados do desempenho dos alunos.
- Você localizará essas informações na pasta “Resultados”, dentro do jogo digital;
- Imprima (se possível) e entregue a cada participante, ou ao grupo de participantes, o relatório sobre seu desempenho.
- Se não for possível imprimir, o professor deverá explorar a lembrança que o aluno tem sobre o Certificado de Atuação no processo investigativo (nível de leitura) que ele conquistou e sobre o seu relatório de desempenho, ambos apresentados nas últimas telas do jogo;

- Peça que os alunos façam, individualmente ou em grupo, a leitura cuidadosa e crítica do desempenho deles em cada etapa do jogo;
- Promova uma roda de conversa para que cada aluno possa manifestar sua opinião quanto ao seu desempenho e de que forma eles acreditam que essa estratégia de leitura de artigo de opinião por ferramenta digital traz semelhanças e diferenças com o trabalho de leitura realizado por material impresso;
- Anote todas as considerações pertinentes feitas pelos alunos;
- Apresente sua opinião sobre o desempenho individual ou coletivo dos participantes, sem deixar de enaltecer a atitude positiva deles em aceitar enfrentar o desafio proposto pelo jogo digital *Leitor-Detetive*.
- Utilize essas informações para promover as intervenções pedagógicas necessárias num novo planejamento e execução de atividades que colaborem para a consolidação das habilidades já dominadas pelos discentes, bem como para o desenvolvimento das habilidades identificadas como aquelas de maior dificuldade por parte dos alunos.

Observação:

Vale ressaltar que a aplicação do jogo digital *Leitor-Detetive* pode se dar como uma Prova Diagnóstica da Turma, mapeando os pontos fortes e fracos de cada aluno ou mesmo de toda a sala. A partir dos dados obtidos, o professor poderá estabelecer uma sequência didática, aos moldes, por exemplo, do modelo sugerido por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), o qual inspirou o trabalho pedagógico à época da criação deste jogo. Se feita por essa perspectiva, após aulas expositivas focalizando a realidade do nível detectado da apropriação das habilidades desenvolvidas, pode-se repetir a aplicação do jogo e comparar o resultado de entrada com o da reaplicação.

A aplicação do jogo digital *Leitor-Detetive* pode ser feita antes, durante ou depois de um processo de ensino e aprendizagem focalizando o gênero artigo de opinião. Se aplicado em caráter inicial, os resultados poderão servir para identificar os pontos de maior fragilidade da turma ou de um aluno, analisando seu resultado

individualmente. Isso permitirá destinar uma quantidade maior de horas/aulas para determinado ponto detectado.

Cabe salientar que a criação deste jogo digital partiu de um trabalho de investigação promovido durante o Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), quando o pesquisador, autor deste texto, refletia sobre as informações coletadas no curso do mestrado no polo São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe e relacionava com a prática docente numa turma de 9º ano do ensino fundamental em escola da rede pública estadual em Aracaju-Sergipe. Os dados da pesquisa mostraram que, normalmente, os alunos apresentavam resultados menos expressivos na terceira e quarta fase do jogo.

Daí, o registro sugestivo de que talvez sejam estes dois pontos os que exijam maior tempo e atenção no processo de ensino e aprendizagem com atividades e abordagens mais significativas, não na perspectiva decoreba como o do modelo tradicional de ensino de língua portuguesa se consagrou durante anos, mas sim por meio de correções de análises gramaticais, partindo da leitura atenta de textos e contextos de produção, reprodução, recepção e apreciação. Ao final do trabalho de reforço, recomenda-se nova aplicação do jogo. Os dados obtidos com essa reaplicação poderão determinar novos passos para o estabelecimento de outras estratégias didáticas-metodológicas que visem o conhecimento envolvendo o gênero artigo de opinião.

AVALIAÇÃO

Leitor-Detetive permite ao estudante desenvolver o gosto pela leitura por meio de uma estratégia que para ele muito lhe é comum: o desafio, a obtenção de um título, de um prêmio. Se não alcança o pódio máximo, ele tenta novamente. Essa visão ganha respaldo nos registros feitos pelos jogadores. Muitos alunos quando analisavam seus resultados passavam a se cobrar, a buscar melhorar seus índices e solicitavam ao docente para jogar novamente. Pronto! O objetivo principal do jogo fora alcançado. Sem perceber, o aluno passava a ler mais. Dedicava-se a investigar os mistérios da construção de um artigo de opinião e, dessa forma, assimilava informações relevantes que o ajudaria a não só melhorar sua performance na compreensão e

interpretação de textos, mas também no processo de produção textual.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

Seja por meio das competências gerais, sobretudo a que versa sobre Cultura Digital, seja pelo desenvolvimento específico de diversas habilidades elencadas no componente curricular Língua Portuguesa, em seus eixos e campos, ou ainda seja pela perspectiva mais fluida das habilidades presentes nas unidades temáticas de outros componentes, o fato é que o jogo digital *Leitor-Detetive* é um objeto de aprendizagem que está alinhado aos propósitos da BNCC.

Embora a versão definitiva esteja em circulação desde 2018, e se tenha buscado contemplar os descritores da Matriz Curricular de Língua Portuguesa da Prova Saeb do 9º ano, é possível perceber que são necessários esforços específicos dos professores no sentido de desenvolver competências e habilidades. Assim, as quatro etapas do jogo digital *Leitor-Detetive* propõe a colaborar nesse sentido.

A primeira fase explora o foco temático, por isso promove o desenvolvimento da habilidade EF69LP16, a saber: “Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, comparando textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes, tais como notícias, que valorizem a cultura local, (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura — pergunta e resposta etc.”

Para a segunda e terceira fases, nas quais são exploradas respectivamente a sequência textual e os tipos de argumentos, pode-se verificar o desenvolvimento da habilidade EF09LP03: “Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.”

Já na última fase, onde são explorados os operadores argumentativos, há o trabalho com a habilidade EF09LP11: “Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais), por meio de atividades lúdicas que associam essas análises à leitura e à produção de textos, com foco nos efeitos de sentido que as estruturas sintáticas estudadas podem produzir”.

Quando se pede que o jogador faça a leitura atenta e, por meio de sua atividade investigativa, ele consegue identificar, reconhecer, analisar, compreender e interpretar as escolhas lexicais ou mesmo o uso de determinados processos de referenciação, ele revela seu nível de domínio no território linguístico. Da mesma forma, ao estabelecer reflexões sobre a existência, o uso e a dose de recursos audiovisuais no jogo, o leitor-detetive revela seu domínio semiótico, extralinguístico. Portanto, as perspectivas do trabalho linguístico e extralinguístico preconizados pela BNCC estão a todo momento presentes nesta ferramenta digital.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

Discorre sobre a leitura enquanto ato civilizador, a descoberta da leitura e questões atinentes ao desenvolvimento do hábito de ler na escola, argumentando em favor do uso significativo do texto enquanto lugar da interação verbal, não como pretexto para o ensino da gramática.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Discute os novos desafios que são postos à escola a partir do surgimento das tecnologias digitais e a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, referência ao termo *multiliteracies*, trazido pelo *New London Group*. A discussão teórica junta-se a análises de protótipos didáticos inovadores no ensino de língua portuguesa.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

Apresenta discussão sobre o panorama mundial a partir do protagonismo da geração digital, também chamada geração Internet ou Y, formada por indivíduos que manipulam as ferramentas digitais, com maior ou menor compreensão dos

fenômenos que cercam o uso desses recursos, mas que indiscutivelmente promovem grandes revoluções.

⁹ *Leitor-Detetive: jogo digital para leitura de artigo de opinião* é a tese de mestrado do autor. Trata-se de um objeto de aprendizagem desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras em Rede, no *campus* São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mais detalhes podem ser encontrados no site: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10458>.

¹⁰ Don Tapscott (2010) apresenta importantes reflexões sobre o perfil de uma nova geração que mergulhada em tanta tecnologia promove significativas transformações nos diversos setores da sociedade e a Educação não ficaria isenta desse processo.

¹¹ Ressalta-se que essa possibilidade de voltar ao texto e poder relê-lo para depois fazer nova escolha só está presente na *primeira fase*.

¹² É mister ressaltar que, efetivamente, o que levará a classificar o participante como um leitor de excelente nível de proficiência em leitura ou não é o quantitativo de estrelas. No entanto, deve-se também observar o caráter lúdico e incentivador contido na simbologia do deslocamento da lupa e das expressões de satisfação dos *emoticons* presentes em *Leitor-Detetive*. Exemplo dessa atuação no jogo pode ser visto durante as considerações de conquistas das estrelas na *primeira fase*. Embora não se mencione nas demais etapas, essa estratégia multimodal se faz presente em todas as fases do objeto de aprendizagem.

QUIZ DIGITAL LEITURA EM AÇÃO

M. RYLÂN VIEIRA DE MENEZES

APRESENTAÇÃO

Hoje em dia, muitas vezes disputamos a atenção dos alunos com os aparelhos tecnológicos nas aulas, por isso precisamos encontrar meios para articular a tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude contribui para o avanço na qualidade de ensino, quando promove o desenvolvimento de conhecimentos, visto que os alunos são considerados nativos digitais. Para eles, tudo o que se relaciona com tecnologia, meios digitais de comunicação e interação social se torna interessante. Dessa forma, devemos nos familiarizar com as possibilidades de multimídia de *smartphones* e de outros dispositivos portáteis como um letramento fundamental. Pensando nisso, foi criado o quiz digital *Leitura em Ação*¹³ durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFS, no qual se encontra a multimodalidade de textos e se promove a interação entre aluno-jogo-aprendizagem de forma dinâmica a partir da leitura crítica.

Kleiman (2002) assevera que o leitor deverá apropriar-se de estratégias cognitivas (operações inconscientes) e/ou metacognitivas (perceber que sua estratégia de leitura não foi eficiente e retomar a leitura de uma outra forma) para se tornar competente. Assim, o aluno deverá aplicar essas estratégias de leitura ao responder às questões do quiz digital *Leitura em Ação*.

OBJETIVOS

- Sistematizar uma concepção de linguagem como elemento de interação social.
- Investigar o conteúdo gramatical “Imperativo” aderente à concepção de linguagem interativa socialmente.

- Apresentar um quiz digital alinhado às concepções teóricas da Análise Crítica do Discurso e do Ensino da Língua Portuguesa.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Imperativo e suas nuances.
- Interpretação de texto.
- Leitura crítica.

CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR

- Análise linguístico-discursiva do modelo tridimensional de Fairclough (2001).

TUTORIAL

Participantes

01 jogador.

Componentes

01 computador / 01 *tablet*.

Obs.: A programação do quiz digital *Leitura em Ação* foi realizada através da linguagem de programação *action script 2.0*, no Programa *Adobe flash*.

Preparação/Recursos

- Analise se o *hardware* a ser utilizado possui os requisitos mínimos: *plug-in* do *flash* ou um *browser*.
- Conecte o jogo por computadores e/ou *tablets* que apresentem os sistemas operacionais *Linux* ou *Windows*.
- Acesse também o *Leitura em Ação* por meio do serviço de armazenamento cujo endereço é <https://www.dropbox.com/s/xkfkhslr6tiq9z3/Game.rar?>

Regras

- Os alunos deverão ler o tutorial que se encontra na tela principal do jogo, na barra de instruções, para jogar o quiz digital *Leitura*

em Ação.

- Os estudantes responderão às questões que apresentarão três fases destacadas por cada gênero textual: fase 1- Charges, fase 2- Tirinhas e fase 3- Canções. Em cada fase, há 3 etapas: etapa 1- Linguística, etapa 2- Discursiva e etapa 3- Prática social.
- Em cada uma dessas fases, o aluno poderá conquistar 300 pontos, caso responda às questões corretamente, sem fazer novas tentativas. Assim, esse aluno/jogador obterá na etapa linguística 50 pontos, na etapa Discursiva 50 pontos e na etapa Prática social 50 pontos, somando 150 pontos a cada texto analisado, sem outras tentativas.
- Em cada fase, há duas tirinhas, duas charges e duas canções. O máximo de pontuação será 300 pontos na fase em que estiver jogando. Ao apresentar 3 fases e 3 etapas, no quiz digital *Leitura em Ação* o máximo de pontuação será de 900 pontos ao responder corretamente às 18 questões.
- O jogador deve clicar na alternativa que pensa estar adequada ao questionamento e aguardar o resultado positivo ou negativo da resposta. A cada “TENTAR NOVAMENTE”, o jogador perderá 15 pontos.
- Há a possibilidade de tentar três vezes. A cada pergunta apresentam-se 4 respostas, sendo apenas uma a correta. Ao utilizar as 3 tentativas, o jogador obterá a resposta correta e só conseguirá somar 5 pontos por etapa. Dessa forma, a pontuação mínima será 90 pontos, caso isso ocorra em todas as etapas de todas as fases.
- Ao final do jogo, aparecerá um quadro com o quantitativo de erros de cada etapa, informando quantas questões linguísticas, discursivas e de práticas sociais o aluno errou e aparecerá um conceito quanto à competência leitora.
- O programa apresentará um resultado ao jogador, embora ele não chegue ao final ou devido ao término da aula, relacionando o quantitativo total das perguntas, 18 questões, com a quantidade respondida pelo discente. Dessa forma, com a aplicação do quiz digital *Leitura em Ação*, obter-se-á um *feedback* tanto para o aluno quanto para o professor a respeito do desenvolvimento quanto à leitura crítica.

Como jogar

- O quiz digital *Leitura em Ação* é jogado individualmente e o jogador escolhe ser representado por Miguel ou Sofia. O personagem escolhido virá à frente do outro, mas os dois caminharão juntos durante o jogo.

Na figura 1, há o nome do jogo logo acima; o nome e a imagem dos personagens que o jogador poderá escolher (Miguel/Sofia) no centro da tela. Ao lado esquerdo, encontra-se o manual de instruções para o jogador. Ao lado direito, há imagens de setas e, embaixo delas, uma observação de “Controle os personagens através das setas de navegação”.

Figura 1 – Tela Principal do quiz digital *Leitura em Ação*



Fonte: Menezes, 2015.

- Embaixo das imagens e dos nomes Miguel e Sofia, apresenta-se um botão de “INICIAR O JOGO”. Clica-se neste botão para que o jogo inicie!
- Clica-se na seta para a direita. Miguel e Sofia começam a passear por um parque. Os personagens veem uma brinquedoteca e vão até lá. O jogador deve continuar a pressionar a seta que indica para a direita e Miguel e Sofia já passam para a brinquedoteca. O jogador novamente clica a seta para a direita e os personagens começam a andar.
- Os personagens avistam dentro da brinquedoteca um livro. Aproximam-se dele, o livro se abre e aparece um gênio, que se

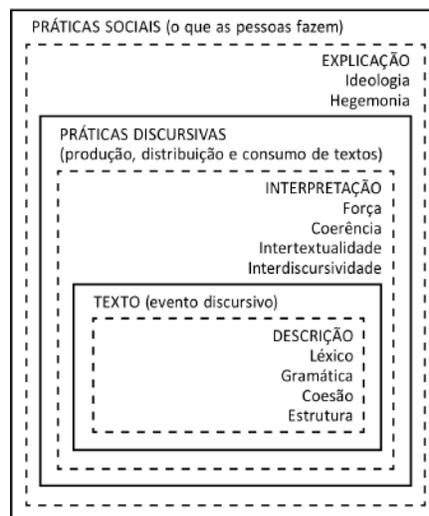
apresenta como o gênio do livro e pede para que Miguel e Sofia façam três pedidos que ele os realizará.

- Miguel e Sofia fazem os seguintes pedidos: **1º pedido** — Queremos entender a aplicação do imperativo no dia a dia. **2º pedido**- Queremos descobrir as relações que perpassam nos textos desde o linguístico, o discursivo até a prática social. **3º pedido** – Queremos nos tornar leitores-críticos competentes.

Nas três fases – fase 1- Tirinhas (duas tirinhas), fase 2- Charges (duas charges) e fase 3- Canções (dois trechos de canções) – há três etapas (etapa 1- Linguística, etapa 2- Discursiva e etapa 3– Prática social), tendo como norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva o modelo tridimensional de Fairclough (2001). O conteúdo explorado nas questões é o “Imperativo”, que expressa ordem, desejo, convite, súplica, pedido, instrução etc., conforme assevera Scherre (2007).

- Em caso de acerto, aparecerá “RESPOSTA CORRETA” e um botão “CONTINUAR” embaixo. Para dar encaminhamento a outra etapa ou a outra fase, o jogador deverá clicar no botão “CONTINUAR”.
- Em caso de erro, surgirá um botão com a mensagem “RESPOSTA ERRADA”. Abaixo, há um botão “TENTAR NOVAMENTE”. O aluno deverá clicar nesse botão, para que ele seja ativado.

Figura 2 – Modelo Tridimensional de Fairclough (2001) para análise interpretativa linguístico-discursiva



Fonte: MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH (2005)

- Na etapa em que o jogador estiver e errar a resposta, a mesma pergunta reaparecerá, entretanto, caberá ao jogador reler todas as alternativas de múltipla escolha, pois elas serão embaralhadas. Nesse momento, será necessário que o jogador use as estratégias metacognitivas de leitura, ou seja, retorne ao texto, releia-o e escolha a resposta correta, a partir de novas estratégias encontradas.

Observe um recorte da Fase 2 – Charges, nas etapas Linguística, Discursiva e Prática social, do quiz digital *Leitura em Ação*.

Figura 3 – CHARGE 1, ETAPA 1 (LINGUÍSTICA) – Robô tirando uma selfie



Fonte: Menezes, 2015.

Ao escolher a palavra VEJA, observa-se que, nessa charge, indica uma forma de atrair a atenção do leitor através de um(a)

- a) Conselho
- b) Convite
- c) Apelo
- d) Ordem

Resposta Correta – **B**

Figura 4 – CHARGE 1, ETAPA 2 (DISCURSIVA) – Robô tirando uma selfie



Fonte: Menezes, 2015.

(QUESTÃO 99 — ENEM 2014, CADERNO AMARELO, Adaptada)¹⁴ Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao (à)

- gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- exploração indiscriminada de outros planetas.
- circulação digital excessiva de autorretratos.
- vulgarização das descobertas espaciais.

Resposta Correta – C (Gabarito oficial do ENEM)

Figura 5 – CHARGE 1, ETAPA 3 (PRÁTICA SOCIAL) – Robô tirando uma selfie



Fonte: Menezes, 2015.

A selfie faz parte de nosso cotidiano. Nessa charge, um robô tira um autorretrato estando no solo de Marte. O chargista procura demonstrar com isso que as pessoas

- a) deixam de aproveitar o momento vivido com os outros e se isolam para tirar uma foto só sua como forma de se autopromover.
- b) dão maior importância a uma foto como registro do momento vivido do que o que foi ali apresentado, experimentado ou descoberto, a fim de que os outros saibam o que elas fizeram.
- c) se preocupam com os outros que não tiveram a mesma oportunidade e procuram tirar foto apenas como meio de serem solidárias para com as demais.
- d) aproveitam em todos os aspectos o momento vivido, sempre registrando tudo, a fim de que fique guardado para ser relembrado no futuro.

Resposta Correta – **B**. As pessoas deixam de aproveitar o momento que está sendo vivenciado e procuram tirar fotos, muitas vezes deixando de aproveitá-lo como deveriam. Um exemplo básico é o que ocorre em *shows*, as pessoas ao invés de curtirem a música, o artista, a apresentação, tudo o que está ao seu redor; param, chamam amigos e tiram a foto, sem notar que a música acabou, que incomodou outras pessoas, pois ficou na frente delas etc. Elas se preocupam mais com o registro do momento do que com o que foi experimentado.

Pontuação

O quadro a seguir apresenta a pontuação e a classificação quanto ao desenvolvimento do leitor.

Quadro 1 – Pontuação e classificação que podem ser obtidas pelo jogador do quiz digital *Leitura em Ação*

Entre 800 e 900 pontos – EXCELENTE
Entre 600 e 790 pontos – MUITO BOM
Entre 400 e 590 pontos – BOM
Entre 200 e 390 pontos – REGULAR
Entre 90 e 190 pontos – BAIXO DESENVOLVIMENTO LEITOR

Fonte: MENEZES, 2015.

Figura 6 – Telas de resultados e conceitos



Fonte: Menezes, 2015.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO¹⁵

O quiz digital *Leitura em Ação* poderá ser adaptado futuramente para *smartphones* e/ou *iphones*, para outras séries do ensino fundamental e/ou do Ensino Médio e para trabalhar outros aspectos linguísticos/gramaticais.

O quiz digital **Leitura em Ação** foi aplicado, em 2015, na turma-piloto do 9º ano C2 do ensino fundamental, do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, em Aracaju – SE, caracterizando-se como um protótipo passível de adaptações a determinado ano escolar do ensino fundamental e médio, aspectos linguísticos/gramaticais e à tecnologia de dispositivos móveis, como *smartphones* e *iPhones*.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Figura 7 – Sequência didática do quiz digital *Leitura em Ação*



Antes

- Analise textos de *sites* da internet e de livros didáticos para elaborar as questões do jogo.
- Selecione as tirinhas, as charges e as canções aderentes ao ensino do imperativo quanto ao uso nas interações comunicativas, a partir do linguístico, do discursivo e da prática social.
- Elabore as questões do jogo.
- Elabore itens (respostas) que tenham relação com o que fora perguntado, mas que sirvam como distratores e apenas um item que se enquadre como correto.
- Faça exercícios, nas atividades em sala de aula, com textos que apresentem tirinhas, charges e canções, envolvendo o imperativo com várias nuances de sentido.
- Trabalhe as análises linguística, discursiva e de prática social, nesses exercícios, a fim de que o aluno observe os aspectos linguísticos do texto, interprete as informações e as relacione com as práticas sociais ocorridas no cotidiano.
- Trabalhe com os alunos os diversos efeitos de sentidos nos textos e nas relações sociais, de forma crítica e competente, a partir da concepção de linguagem como interação.
- Teste o jogo com alunos de outras séries mais adiantadas e, se possível, com professores de outras áreas de ensino, a fim de que eles analisem as questões e indiquem eventuais erros ou inadequações.

Durante

- Aplique o jogo com os alunos na série condizente com o conteúdo trabalhado.
- Explique aos alunos que, na tela principal do quiz digital *Leitura em Ação*, há um tutorial e solicite que o leiam com atenção e perguntem, se não entenderem como proceder.
- Verifique a interação do aluno com os textos e como respondem às questões, individualmente, nos computadores.
- Observe os acertos e os erros dos alunos ao responderem às perguntas.

- Verifique a pontuação obtida por cada aluno durante o jogo e observe o conceito quanto à competência leitora.
- Observe que não só o jogador que obtiver pontuação máxima, mas também o que obtiver pontuação mínima se encontrarão em desenvolvimento como sujeitos-leitores, embora com necessidades de acompanhamento diferentes no processo de leitura crítica.
- Analise em qual/quais fase(s) do jogo (linguística, discursiva ou prática social) os alunos precisam ter maior acompanhamento quanto à competência leitora.

Depois

- Utilize *games* como o quiz digital *Leitura em Ação* para trabalhar outros conteúdos com os alunos, de forma lúdica e dinâmica.
- Verifique a importância de levar um objeto educacional digital para a sala de aula e se os alunos demonstram maior interesse em participar da aula.
- Apresente os resultados obtidos, a partir da aplicação do jogo, aos alunos.
- Analise juntamente com os alunos as questões que eles mais erraram.
- Solicite aos alunos que opinem sobre o emprego de um jogo digital no processo de ensino-aprendizagem e que deem sugestões para aprimorá-lo.

AVALIAÇÃO

O quiz digital *Leitura em Ação* foi elaborado a fim de propiciar uma possibilidade de o professor tornar suas aulas mais interativas, dinâmicas e atrativas para os alunos ao relacionar a teoria com a prática no processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica. Pode ser útil também como instrumento avaliativo e autoavaliativo digital por meio de perguntas e respostas, proporcionando um *feedback* imediato aos alunos e aos professores. Nesse sentido, este quiz pode fornecer informações importantes para educadores e educandos sobre os desempenhos e percursos de aprendizagem em construção.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC

A leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais quer do mundo, de modo a preencher lacunas que possam ser encontradas durante a construção de novos significados. Essa percepção alinha-se às competências específicas de língua portuguesa número sete e dez da BNCC — a saber: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” e “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p. 87), respectivamente —, listadas para o componente curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental, e permite analisar como, em particular, as práticas de leitura de textos ocorrem no campo das práticas jornalístico-midiático, das do campo artístico-literárias e das da vida pública.

Ao tomar o texto como lugar de manifestação social e discursiva que permite a interação verbal, o quiz digital *Leitura em Ação* está alinhado ao que se propõe no eixo práticas de leitura, voltado especificamente ao segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que destaca como objeto de conhecimento a “reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero” (BRASIL, 2018, p. 146) e a “reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 158).

Observa-se que o trabalho proporcionado pelo quiz digital *Leitura em Ação*, que foi organizado a partir de tirinhas, charges e canções, possibilita o desenvolvimento específico das habilidades a seguir:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos — tirinha, charges, memes, gifs etc. —, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141).

As perguntas propostas no jogo guiam o leitor a analisar os textos e estabelecer relações entre as partes que os constituem, iniciando pelo nível linguístico, passando pelo discursivo e considerando as práticas sociais, o que possibilita perceber os efeitos de sentido e as réplicas decorrentes de cada evento comunicativo.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendiam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 147).

Os exemplares dos gêneros selecionados para o quiz digital *Leitura em Ação*, (tirinhas, charges e canções) foram escolhidos porque fazem parte do cotidiano dos estudantes e permitem perceber como em diferentes situações dialógicas a língua/linguagem é mobilizada. Isso também proporciona ao estudante identificar os recursos linguístico-discursivos que podem orientar uma análise interpretativa linguística e discursiva e notar como tais recursos são colocados em circulação na sociedade.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

Descreve os diversos aspectos que constituem a leitura, a partir das teorias cognitivas sobre a compreensão textual, apresentando a complexidade do ato de ler para a construção dos sentidos dos textos escritos.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Reúne e analisa diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre o conceito de gênero textual/discursivo, amparado na compreensão da linguagem como prática social e discursiva. Especificamente no quinto capítulo, discute a teoria e o método tridimensional de Análise Crítica do Discurso (ACD) propostos por Norman Fairclough.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, 51 (1): 189-222, 2007.

Apresenta os estudos variacionistas sobre a expressão gramatical do imperativo no português brasileiro, em perspectiva sincrônica e diacrônica, discutindo as dimensões geográficas desse fenômeno, suas tendências de variação e mudança e a relação entre as formas imperativas e outras formas verbais portuguesas e latinas.

¹³ Trabalho apresentado no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga-Portugal, no ano de 2018.

¹⁴ Esta questão foi colocada como adaptada, uma vez que no ENEM se apresentam cinco itens, enquanto neste Quiz há somente quatro opções de resposta.

¹⁵ O quiz digital *Leitura em Ação* foi desenvolvido, em três meses, por Marllon Douglas Medeiros Torres, a partir das informações e dados elaborados pela professora Marylin Vieira de Menezes. A série-alvo para aplicação deste quiz foi o 9º ano do ensino fundamental. Esse quiz digital foi testado com alunos do 9º ano C2 do EF do Colégio Est. Presidente Costa e Silva e com alunos dos 2º e 3º anos do EM, tanto do Colégio Est. Presidente Costa e Silva, quanto do CCPA (rede privada de ensino). Também foi testado com quatro professores de outros componentes curriculares (Matemática, Física, Literatura e História), a fim de que fossem detectadas falhas e o jogo fosse aprimorado.

BATALHA NASAL

J . DI? C?O B?LHO NE?

APRESENTAÇÃO

Batalha Nasal é um jogo de ação desenvolvido para auxiliar o processo de aprendizagem de alunos que apresentem na escrita palavras nasalizadas pela inserção de uma consoante nasal em contextos que acarretam erros ortográficos, mas também para facilitar o ensino da regra do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’.

Neste jogo, os participantes percorrem uma pista que os conduzem para a entrada de uma montanha em formato de nariz, mas, para chegar até ela, precisam se desafiarem numa batalha do conhecimento e responder corretamente às perguntas, distribuídas nas categorias de *Linguagem*, *Cultura Sergipana* e *Entretenimento*, que vão surgindo ao longo da partida.

OBJETIVOS

O *Batalha Nasal* apresenta como objetivos:

- Reduzir os casos de desvios ortográficos motivados pela presença de nasalização em contextos linguísticos não previstos.
- Desenvolver a consciência fonológica para o uso da regra do /m/ antes do /p/ e /b/ e, conseqüentemente, diminuir os erros ortográficos.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Nasalização na escrita;
- Identificação das vogais e consoantes nasais;
- Regra do /m/ antes do /p/ e /b/.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Cultura sergipana.

TUTORIAL

Participantes

Batalha Nasal pode ser jogado por até 4 jogadores.

Componentes

- 50 cartas-perguntas de Linguagens;
- 50 cartas-respostas de Linguagens;
- 30 cartas-perguntas de Cultura Sergipana;
- 30 cartas-respostas Cultura Sergipana;
- 26 cartas-perguntas de Entretenimento;
- 26 cartas-respostas de Entretenimento;
- 2 cartas de ajuda;
- 1 tabuleiro;
- 4 cubos – peões;
- 2 dados.

Figura 1 – Componentes do jogo Batalha Nasal



Fonte: Barbalho Neta, 2018.

Preparação

- Arrume as cartas por categoria.
- Organize as cartas de perguntas e as de respostas em lados opostos no tabuleiro.
- Coloque os peões e os dados também ao lado do tabuleiro.
- Cada jogador deve escolher o peão com o qual irá jogar.

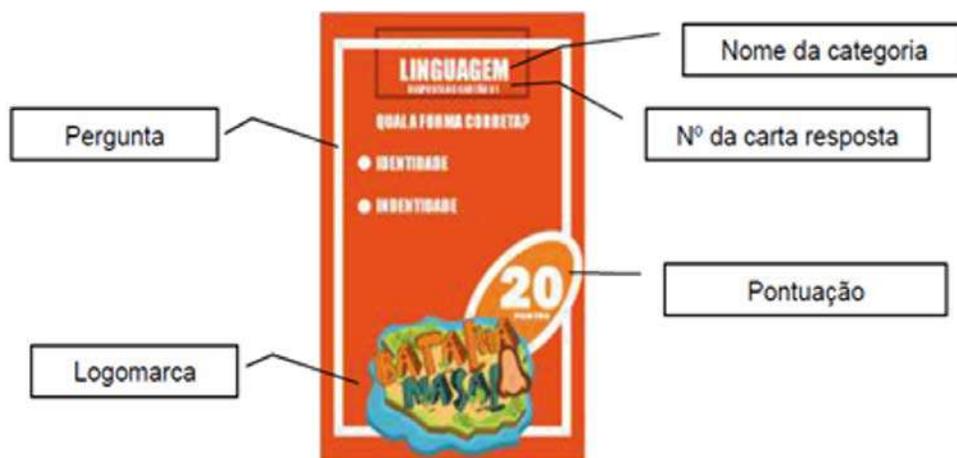
Cores das categorias das cartas

Linguagens: laranja;
Cultura Sergipana: amarelo;
Entretenimento: marrom.

Layout das cartas

As cartas apresentam, na parte superior, o nome da categoria, a indicação do número da carta-resposta, a pergunta, pontuação, logomarca do jogo e a cor específica da categoria, conforme o modelo da figura 2:

Figura 2 – Elementos da carta-pergunta / Categoria Linguagem



Fonte: Barbalho Neta, 2018.

Regras / Como jogar

1. Decide-se, por meio de sorteio, quem iniciará a partida.
2. O sorteado começará o jogo lançando o dado, em seguida, avançará o número de casas equivalente à quantidade sorteada no lançamento do dado.
3. Na sequência, o jogador pegará uma carta-pergunta de uma das categorias, de acordo com a cor da casa em que o peão parou.
4. O jogador deverá ler a pergunta em voz alta. Ações que podem acontecer:
 - O jogador pode responder à pergunta.

Se **acertar** a resposta, ganhará os pontos equivalentes à categoria e poderá jogar o dado mais uma vez, repetindo as ações listadas em 2

e 3.

Se **errar**, não pontua e perde a vez.

— O jogador pode usar a carta de ajuda.

Trocar a carta sorteada por outra da mesma categoria.

Pedir para eliminar uma resposta errada quando a pergunta apresentar três alternativas.

Obs.: A carta de ajuda é um bônus do jogo e o jogador só poderá usá-la duas vezes.

Pontuação

Linguagens: 20 pontos.

Cultura Sergipana: 10 pontos.

Entretenimento: 5 pontos

VENCEDOR

O primeiro jogador a alcançar a linha de chegada, que fica na entrada da montanha-nariz, será o vencedor.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

Pode-se elaborar outras perguntas seguindo critérios que atendam à realidade da turma, principalmente no que diz respeito à categoria *Cultura Sergipana*. As perguntas desta categoria podem ser substituídas por outras que representem, por exemplo, a cultura local do público-alvo do jogo.

O jogo **Batalha Nasal** foi aplicado, em sua primeira versão, em 2017, na turma do 7º ano B do ensino fundamental, do Colégio Estadual Poeta José Sampaio, em Carmópolis – SE, caracterizando-se como um protótipo passível de adaptações aos estudantes de outros anos escolares do ensino fundamental que, durante o processo de aprendizagem, apresentem lacunas ortográficas atreladas à dificuldade na correspondência entre a fala e a escrita e que possam ser sanadas pela reflexão sobre motivações fonéticas.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Como o jogo *Batalha Nasal* objetiva propiciar a redução dos desvios ortográficos motivados pela presença inesperada de nasalização, assim como auxiliar os alunos a firmarem o uso da regra do /m/

antes do /p/ e /b/, a descrição das etapas didático-pedagógicas se restringirá à categoria *Linguagens*.

Nas perguntas *dessa* categoria de cartas, foram considerados os aspectos fonético-fonológicos da linguagem, o processo de criação da consciência fonológica e o uso das variantes linguísticas presente na fala sergipana, que propiciam a nasalização de algumas palavras, além de perguntas relacionadas ao uso da regra do 'm' antes do 'p' e 'b'.

Antes

Faça a organização do espaço físico (sala de aula) e dos materiais (componentes) que serão usados no jogo.

Separe os alunos em equipes com 4 integrantes cada ou em duplas (considerar a realidade da turma).

Apresente o jogo aos estudantes e esclareça que, além de promover diversão, tem a finalidade de auxiliá-los na redução de desvios ortográficos ocasionados pela inclusão de uma consoante nasal, como acontece, por exemplo, quando grafam a palavra "inlegal", e também ajudar a firmar a regra do /m/ antes do /p/ e /b/.

Durante

Leia as informações sobre a pontuação, o vencedor e as regras do jogo *Batalha Nasal*.

Realize o sorteio (par ou ímpar, por exemplo) para definir a equipe que iniciará a partida.

Autorize o início da partida.

Durante a aplicação do jogo, o professor deverá atuar como mediador.

Compete ao docente as seguintes ações: apresentar informações e as regras do jogo, conduzir o sorteio que decidirá qual jogador iniciará a partida e realizar a leitura das cartas-respostas.

Incentive os alunos a realizarem a leitura das cartas-perguntas, pois ler e compreender são atividades que fazem parte do nosso cotidiano, e é preciso torná-las uma atividade da rotina dos estudantes.

Figura 3 – Cartas-perguntas das categorias Linguagem, Cultura Sergipana e Entretenimento



Fonte: Barbalho Neta, 2018.

Depois

Converse com os alunos sobre o desempenho deles durante e após do jogo.

Leve-os a refletir sobre as possibilidades de escrita e de oralidade das palavras, para que, então, possam perceber que há diferença entre essas duas modalidades da língua.

AValiação

Após a aplicação do jogo *Batalha Nasal*, pode-se realizar uma atividade (oral/escrita) para verificar se houve redução dos casos de desvios ortográficos motivados pela interferência da fala e, ainda, sanar dúvidas sobre o uso de /m/ antes do /p/ e /b/.

Sugere-se produzir uma atividade com as palavras presentes nas cartas do jogo aplicado ou com exemplos dos desvios cometidos pelos alunos antes da aplicação do *Batalha Nasal*.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

Desde os anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes têm a oportunidade de conhecer, analisar e colocar em uso o sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa. Apesar disso, em diferentes momentos da escolaridade, podem surgir dúvidas

relativas às regularidades morfológico-gramaticais que podem ser superadas por meio de diferentes estratégias didáticas, associadas a todos os campos de atuação. Além de entender como se ocorre a construção desse sistema, o conhecimento das diferentes grafias do alfabeto se faz necessário, pois a habilidade de “Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n)” (BRASIL, 2018, p. 101) é requisitada desde o 3º ano do ensino fundamental até o ensino médio.

Entendendo a importância do ensino do uso da língua materna e compreendendo que as práticas educacionais que se realizam na sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento social do aluno, este jogo se sustenta nas competências específicas um e dois de língua portuguesa para o ensino fundamental, a saber: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” e “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 87), respectivamente.

Também possibilita desenvolver as habilidades da BNCC descritas abaixo.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita (BRASIL, 2018, p. 171).

Como explica Bortoni-Ricardo (2015, p. 31), “a língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se leve em conta variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam em parte, sua dialeção regional e social”, ou seja, a escola cumpre a função social de proporcionar aos estudantes o entendimento das normas linguísticas em circulação na sociedade, para que possam participar ativamente das situações comunicativas, também por reconhecer as diferenças entre fala e escrita.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (BRASIL, 2018, p. 161).

O estudo das variações linguísticas permite compreender os mais variados usos da língua em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, ao analisar as relações entre oralidade e escrita, por meio do jogo *Batalha Nasal*, os estudantes podem aprender as características próprias de cada sistema linguístico e entender que algumas variações fonético-fonológicas podem sofrer discriminação e preconceito quando as pessoas as utilizam em espaços que exigem o uso da norma-padrão.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (BRASIL, 2018, p. 161).

Quando se identifica que os estudantes fazem parte de uma comunidade de fala que faz uso de variedades dialetais, torna-se ainda mais importante possibilitar a eles a análise da consoante nasal na escrita de algumas palavras, a fim de que não passem por situações de constrangimento ou discriminação.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Reflete criticamente sobre a formação pedagógica dos profissionais de Letras e sobre o ensino de língua materna no Brasil, por meio da análise do tratamento da variação linguística em livros didáticos e do levantamento das principais questões suscitadas pela análise realizada, os denominados “sete erros” do título.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre a Consciência Fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.) **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para a teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p.179-183.

Apresenta uma divisão em três níveis para a avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica: das sílabas, das unidades intrassilábicas e dos fonemas. Essa divisão pode auxiliar na elaboração de atividades que visam a percepção de que as palavras podem ser divididas em sílabas, formar unidades menores (fonemas) ou ainda que há sons distintos que modificam o seu significado.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCAO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

Pretende contribuir com o esclarecimento da teoria e dos termos técnicos relativos à Fonética e à Fonologia, além de descrever os fenômenos relativos às propriedades articulatórias dos sons no português brasileiro e seu sistema fonológico e propor atividades práticas com exemplos de usos da língua portuguesa.

VERBETANDO – JOGO COM VERBETE DE DICIONÁRIO

J DO S . 202

APRESENTAÇÃO

Tendo em vista a dificuldade dos estudantes em compreenderem a significação das palavras em contexto dado, buscou-se, neste trabalho, associar a consulta ao dicionário a uma atividade prazerosa, em formato de jogo didático-pedagógico, que mobilizasse o estudante à leitura prazerosa de texto com consulta a verbetes de dicionário.

Diante disso, o jogo *Verbetando no/do texto* se torna uma ferramenta eficaz que permite, tanto ao professor quanto aos estudantes, redimensionar o processo de ensino-aprendizagem no que tange à compreensão do sentido das palavras em ocasiões de leitura de texto, ampliando, assim, a competência leitora necessária à inserção do estudante numa sociedade cada vez mais imbuída de atividades que envolvem gêneros textuais diversos.

OBJETIVOS

O *Verbetando no/do texto* tem como objetivos:

- contribuir para o aumento da proficiência em leitura, desembocando no aprimoramento da compreensão textual dos estudantes;
- explorar formas de uso e suporte do verbete de dicionário enquanto gênero textual por meio da inserção do jogo;
- possibilitar o aprimoramento do léxico;
- estimular a consulta a verbetes de dicionários.

Destacam-se como objetivos específicos:

- explorar a estrutura do verbete;
- colocar em prática estratégias de leitura, tanto de textos pertencentes a gêneros diversos, quanto do próprio verbete;

- refletir sobre aspectos semânticos envolvendo sinonímia e polissemia.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Gênero textual discursivo verbete aliado ou não a textos pertencentes a outro gênero;
- Estrutura do verbete;
- Sinonímia;
- Polissemia.

CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR

- Textos de divulgação científica de termos científicos.

TUTORIAL

Participantes

02 a 40 jogadores.

Componentes

- 01 jogo *Verbetando no/do texto*;
- Textos que servirão de cartela ou cartelas geradas automaticamente¹⁶ de acordo com a quantidade de jogadores da partida;
- Brindes para os jogadores que primeiro verbetarem (quantidade a ser definida pelo mediador/organizador).

Preparação

O/A professor(a) seguirá os seguintes passos:

- Confeccionar o jogo *Verbetando no/do texto*¹⁷;
- Selecionar o texto que será utilizado no jogo;
- Selecionar palavras do texto cujos verbetes serão sorteados;
- Compilar no dicionário os verbetes;

Quadro 1 – Exemplo de verbete (HOUAISS, 3.0)

Emoção *Datação*: sXVIII
substantivo feminino

1 ato de deslocar, movimentar

2 agitação de sentimentos; abalo afetivo ou moral; turbacão, comoção

2.1 Rubrica: psicologia.

reação orgânica de intensidade e duração variáveis, ger. acompanhada de alterações respiratórias, circulatórias etc. e de grande excitação mental

👏Parabéns, você verbetou! Realize o desafio se quiser:

Em qual momento você sentiu forte emoção?

Fonte: Santos, 2020.

- Colocar os verbetes dobrados no jogo *Verbetando no/do texto*;
- Gerar a cartela no sítio eletrônico com as palavras que selecionou;
- Organizar o espaço para o jogo com os brindes, conforme Figura 1.

Figura 1 – Verbetando no/do texto em ambiente para ser aplicado



Fonte: Santos, 2020.

Sugere-se compor um espaço adequado à prática do jogo, para que as regras possam ser cumpridas adequadamente, conforme a pesquisa que for sendo realizada pelos estudantes.

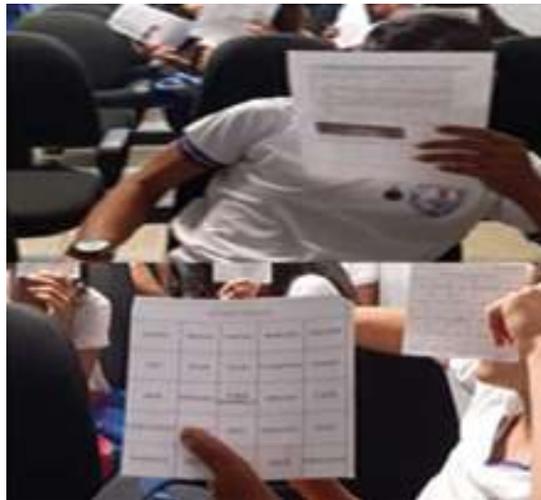
Regras

- Cada jogador, de posse de sua cartela ou texto, vai marcando nela/nele a palavra que o/a professor(a) sortear, caso ela conste.
- A cada rodada, o participante pode completar uma coluna horizontal, vertical ou perpendicular, no caso da cartela;
- Se utilizar o texto, o jogador(a) deve encontrar a palavra;
- O/A jogador(a) que primeiro encontrar a palavra sorteada e dita em voz alta pelo(a) professor(a) deve levantar o braço e gritar

“Verbetei!”;

- O/A jogador(a) deve ler o trecho do texto em que se encontra a palavra;
- O/A professor(a) entrega ao jogador o verbete e este deve lê-lo em voz alta;
- Se houver um desafio, o jogador que “verbetou” realiza-o se assim o quiser;

Figura 2 – Alunos com o texto/cartela



Fonte: Santos, 2020.

- Depois de lido o verbete, o vencedor recebe o brinde;
- Cada jogador tem direito a “verbetar” uma vez. Assim, após isso, pode auxiliar os outros colegas a “verbetarem”, demonstrando companheirismo e espírito de equipe.

Como jogar

- Deve-se fazer a leitura do texto antes do jogo, oportunizando tempo para considerações sobre ele se assim o momento o exigir.
- Pode-se aproveitar o texto como cartela ou, após a leitura, cada participante recebe uma cartela com palavras retiradas do texto previamente lido em grupo.
- Os verbetes, dobrados, já devem estar no interior do jogo *Verbetando no/do texto*. Eles podem vir ou não com um desafio relacionado a um dos sentidos da palavra ou outro criado pelo facilitador.

- Deve-se realizar o sorteio do verbete e pronunciar em voz alta a entrada dele.
- O jogador deve marcar cada palavra sorteada na cartela ou texto.

Vencedor(a)

O jogador pode se declarar vencedor quando encontrar a palavra no texto ou completar a sequência de uma coluna na cartela. O participante que “verbetou” recebe o verbete, relê em voz alta o trecho em que se encontra a palavra e, em seguida, lê o verbete associando a acepção do verbete relacionada ao significado que se encontra no texto e, se quiser, pode concretizar o desafio que estiver nele. A partir daí, o vencedor receberá o brinde.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

Embora o jogo *Verbetando no/do texto* possa ser utilizado apenas para interação leitor-texto, será mais enriquecedora a experiência se, dependendo da programação, o professor(a) abordar o trabalho com o gênero textual, seja ele o verbete de dicionário ou quaisquer outros gêneros, estabelecendo relação intertextual.

O jogo **Verbetando no/do jogo** foi aplicado, em 2019, na turma do 9º ano A do ensino fundamental, do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, em Aracaju – SE, caracterizando-se como um protótipo passível de adaptações a determinado ano escolar do ensino fundamental e médio e/ou gênero textual.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

Leia o texto a fim de que haja uma interação contextualizada entre leitor / verbete / texto.

Durante

Aproveite o momento de aplicação, transformando-o, por meio do jogo, em ambiente alegre, cuja participação e disposição para leitura e debate sobre os verbetes contagiem e envolvam todos(as) os(as) participantes.

Exponha, enfatize, a cada verbete sorteado, o aspecto composicional do verbete.

Incentive os jogadores a realizarem os desafios e a expressarem as dúvidas que surgirem.

Depois

Explore a plurissignificação das palavras por meio da abordagem da análise linguística-semiótica acerca da sinonímia e polissemia.

Por fim, introduza atividades que envolvam escrita e reescrita de texto.

AVALIAÇÃO

Após a realização do jogo, aplique o questionário avaliativo¹⁸ sobre o *Verbetando no/do texto*.

Se as metas forem alcançadas, possibilite avaliar através da atividade de produção textual¹⁹, a qual solicita que os(as) participantes produzam seu próprio verbete.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

O jogo *Verbetando no/do texto* tem potencial para o professor trabalhar de maneira alinhada à legislação em vigência, em particular à BNCC, pois está organizado a partir de palavras encontradas em todos os campos de atuação e ainda possibilita utilizar sistematicamente um recurso próprio do campo das práticas de estudo e pesquisa, como é o dicionário, de maneira lúdica e interativa.

Além disso, permite desenvolver a competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental número 3: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (BRASIL, 2018, p. 87), uma vez que são diversificados os materiais incluídos na composição do jogo, e esse recurso didático ainda permite adaptar o jogo para as necessidades

de estudo específicas de outros componentes curriculares, estabelecendo, assim, a interdisciplinaridade.

Embora na BNCC, as habilidades específicas relacionadas à localização de palavras em dicionário para o entendimento das relações estabelecidas entre um significado plausível e os distintos contextos de uso da linguagem estejam indicadas para os anos iniciais do ensino fundamental (EF04LP03 e EF05LP02), o jogo *Verbetando no/do texto* articula-se também com a habilidade a seguir.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos (BRASIL, 2021, p. 151).

O estudo das palavras que constituem uma língua oferece à comunidade linguística que faz uso dela condições para que se possa perceber o caráter polissêmico dos termos e comparar significados de acordo com aplicações em variados campos ou áreas de conhecimento, capacidades que se tornam necessárias na produção, revisão e edição de textos. Como, na atualidade, há uma diversidade de meios de expressão de ideias, saber construir sentidos é uma capacidade cada vez mais exigente.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Trata do papel das palavras na organização do texto, levantando a questão da marginalização do ensino do léxico e do vocabulário em sala de aula, espaço ocupado quase que exclusivamente pela gramática, vista como solução para todos os problemas da interação verbal.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 135-148.

A partir da acepção lexicográfica do termo verbete, investiga a utilização desse gênero textual na mídia escrita, ao mesmo tempo em que discute o seu uso no

processo de ensino-aprendizagem de línguas, focalizando a inter-relação entre as estratégias de leitura e produção textual.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Apresenta uma reflexão sobre o uso de ferramentas digitais no ensino/aprendizagem da língua como uma demanda do século XXI, destacando a promoção dos letramentos digitais como caminho inovador para um ensino de qualidade. Ademais, expõe atividades práticas emergentes para a sala de aula.

¹⁶ Endereço para gerar cartela de bingo: <https://osric.com/bingo-card-generator/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

¹⁷ A confecção do jogo é simples, podendo contar com a reutilização de materiais (SANTOS, 2020, p. 40).

¹⁸ O modelo de questionário avaliativo encontra-se em Santos (2020, p. 95).

¹⁹ O modelo de produção textual a ser utilizado encontra-se em Santos (2020, p. 89 a 91).

PROPAGAME

J .?ON ? ?S?N?O?

APRESENTAÇÃO

O *Propagame* é um jogo de tabuleiro desenvolvido em um ambiente virtual. Seu propósito é envolver o aluno numa atividade lúdica aplicada em meio digital, podendo funcionar em *smartphone*, *tablet* ou computador. O meio educacional exige cada vez mais novas formas de letramentos, principalmente depois da pandemia causada pela covid-19. O *Propagame* surge nesse cenário como uma das alternativas para desenvolver novas formas de aprendizagem, já que possibilita ao aluno estudar e aprender de maneira *on-line*, em um mundo agora ainda mais digital.

OBJETIVOS

O *Propagame* tem como objetivo aplicar um tabuleiro digital com a presença de anúncios publicitários da região local e/ou proximidades, e a partir dele trabalhar um conteúdo gramatical (Processos de Formação de Palavras) de maneira contextualizada.

Destacam-se como objetivos específicos:

- Usar o lúdico em meio digital como forma de abstrair o aluno;
- Selecionar anúncios publicitários condizentes à realidade dos discentes;
- Trabalhar a gramática de maneira contextualizada.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Processos de Formação de Palavras: composição e derivação.
- Gênero textual: anúncio publicitário e propaganda.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Consumo;
- Ética.

TUTORIAL

Participantes

Formar equipes com 4 ou 5 integrantes cada (mínimo de 2 e máximo de 6 equipes).

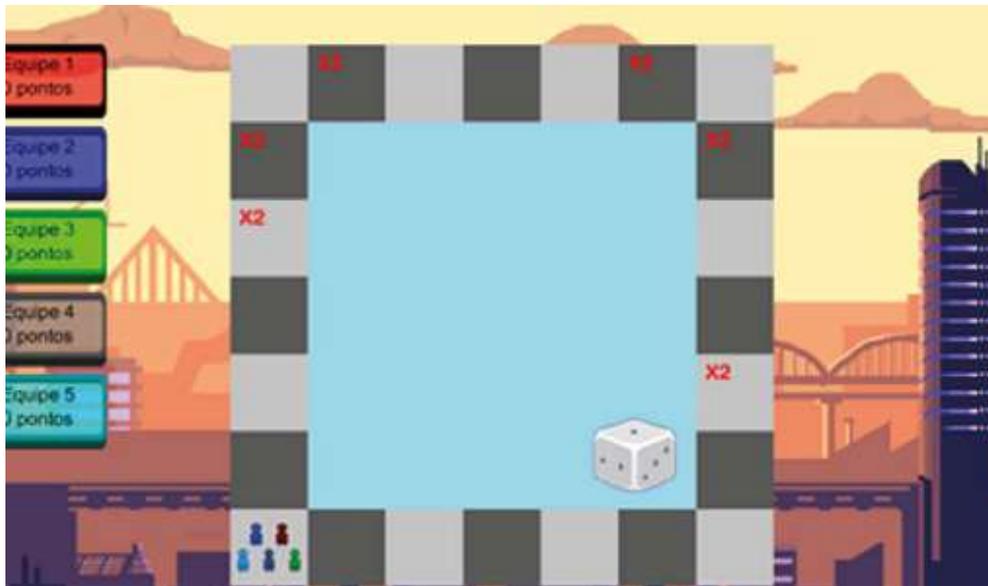
Componentes

- Computador, celular ou *tablet*;
- Projetor multimídia;
- Jogo de tabuleiro digital;
- Peões coloridos;
- Dado virtual;
- Contador de pontos;
- Cronômetro.

Preparação

- Forme as equipes de acordo com as preferências dos alunos;
- Solicite a cada uma das equipes que elejam um líder para representá-la durante o jogo;
- Ligue o equipamento no qual o jogo irá funcionar;
- Abra o aplicativo do jogo *Propagame* clicando sobre o ícone;
- Projete a tela do jogo na parede de forma que todos os alunos da turma a vejam;
- Defina as cores das equipes no *game*;
- Para cada equipe, haverá a figura de uma pessoa para representá-la no percurso das 24 casas do jogo de tabuleiro (peões). Para pô-los em movimento, as equipes têm que acertar as questões propostas, as quais serão escolhidas automaticamente pelo programa (randomizadas), assim que o jogador que estiver jogando clicar com o mouse sobre o dado.

Figura 1 – Tela com o tabuleiro digital



Fonte: SANTOS, 2020.

Os comandos de movimentos são os seguintes:

- Para assinalar as questões, clica-se com o mouse sobre a opção que a equipe julgue ser a correta. Lembrando que existem dois tipos de opções objetivas: **verdadeiras** ou **falsas**; e **A**, **B**, ou **C**.
- A equipe selecionada não deverá exceder o tempo máximo de **30 segundos** para responder a cada questão. Caso isso ocorra, perderá a vez e não pontuará.

Regras

- Antes de iniciar o jogo, o professor deverá estabelecer uma pontuação máxima a ser atingida para a equipe que vencer a partida;
- Após clicar sobre o dado, o programa irá girá-lo de maneira virtual e fornecerá um número de 1 a 6. Este corresponderá ao número de casas que a equipe avançará no tabuleiro;
- A depender do valor de cada casa, a equipe poderá duplicar ("X2") sua pontuação, caso acerte a questão, ou retornar algumas casas, caso a erre;
- Para cada pergunta existe um tempo determinado de 30 segundos para respondê-la. A equipe que estiver jogando não deverá exceder esse tempo, caso isso ocorra, perderá a vez e não pontuará;

- Será considerado vencedor, o grupo que obtiver primeiro a pontuação preestabelecida.

Como jogar

- Para executar o *Propagame*, **clica-se duas vezes sobre o ícone do arquivo onde o jogo estiver salvo**. Se preferir, os usuários poderão salvar o atalho na área de trabalho e, quando quiser executá-lo, basta dar dois cliques com o botão direito do mouse sobre o ícone do jogo.
- Na sequência, será aberta a tela principal do jogo. Nessa tela, pode-se escolher o número de equipes, sendo no mínimo **02** (duas) e no máximo **06** (seis) equipes que poderão participar de cada rodada. Deve-se também estabelecer a pontuação para a equipe ser considerada campeã.
- Dentro do tabuleiro, no canto inferior direito, está o dado virtual, que, ao ser clicado com o mouse, emitirá um número de 1 a 6, correspondente à quantidade de casas que a equipe da vez avançará no jogo.
- Caso equipe caia em uma das casas que contém a marcação “**X2**”, isso significa que, caso acerte a questão, terá a sua pontuação dobrada. Caso erre, terá a pontuação subtraída em dobro. Nas demais casas, isso não ocorre, ou seja, a equipe permanecerá com a mesma pontuação e na mesma casa.

Pontuação

Preferencialmente, escolha uma pontuação entre 20 e 50 pontos.

Vencedor

Vencerá o jogo a equipe que percorrer primeiro as 24 casas do tabuleiro com seu peão, atingindo assim a pontuação preestabelecida.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

Este jogo poderá ser construído num tabuleiro físico, por meio de impressão em A3 ou papel madeira, de acordo com o desenho do tabuleiro virtual. Os peões podem ser os tradicionais de plástico

colorido ou podem ser utilizadas miniaturas que representem as equipes. Os alunos poderão escolher como querem ser representados. As fichas das perguntas podem ser impressas e coladas em papel cartão, e atrás de cada ficha pode-se colocar as indicações de respostas. Junte-as numa caixa para que sejam tiradas aleatoriamente pelas equipes. Use um dado tradicional e inicie o jogo com as regras já apresentadas. O cronômetro do celular ou um relógio de pulso pode servir para marcar o tempo de cada partida.

O jogo **Propagame** foi aplicado, em 2019, na turma do 9º ano A do ensino fundamental, do Colégio Estadual Leandro Maciel, em Rosário do Catete – SE, caracterizando-se como um protótipo passível de adaptações a determinado ano escolar do ensino fundamental e médio e/ou aspecto linguístico/gramatical.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

- Pesquise anúncios publicitários e propagandas que circulem no município e/ou região;

Figura 2 – Anúncio utilizado no jogo Propagame



Fonte: Santos, 2020.

- Analise os anúncios pesquisados e elabore perguntas de acordo com o aspecto gramatical a ser trabalhado (processo de formação de palavras, neste caso específico);
- Em duas aulas que antecedam à aplicação do jogo, aborde o conteúdo gramatical, aplique um exercício e revise os pontos mais relevantes do conteúdo.

Durante

- Para que todos os estudantes da classe possam visualizar melhor o jogo digital, utilize um computador com projetor multimídia;
- Solicite aos grupos que escolham um representante entre eles para operar o computador;
- Leia as regras e oriente a turma com todas as informações necessárias;
- Aplique o jogo;
- Acompanhe a participação, interação e desempenho das equipes durante as partidas.

Depois

- Peça aos estudantes que produzam uma página de diário, na qual eles relatem a experiência educacional vivenciada no dia da aplicação do jogo, destacando pontos positivos e negativos. Essa produção pode ser solicitada na aula seguinte à aplicação do jogo.

AVALIAÇÃO

Após a aplicação do jogo e de propor aos alunos a escrita de uma página de diário, faça a leitura e análise das produções quanto aos aspectos positivos e/ou negativos por eles suscitados. Pode-se ainda conduzir uma aula, um momento de participação coletiva, com vistas a um *feedback* aos estudantes, a partir dessa análise realizada.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

O jogo *Propagame* está alinhado com a BNCC, pois este documento, assim como o Currículo de Sergipe, preveem a utilização de jogos em sala de aula com fins pedagógicos,

entendendo, assim, que os jogos fazem parte das práticas letradas do aluno desde a Educação Infantil. Busca-se, agora, com a inserção deste valioso recurso em sala de aula, intensificar, de maneira progressiva, algumas práticas que foram iniciadas nas primeiras séries escolares, e que, por um motivo ou outro, deixaram de ser praticadas no ensino fundamental.

Nas habilidades de Língua Portuguesa do ensino fundamental, por exemplo, o jogo é proposto com o intuito de ajudar a estabelecer relações referenciais do texto, como se observa neste trecho: “Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógicas discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.” (BRASIL, 2018, p. 75).

Dessa forma, o *Propagame* atende, especificamente, às seguintes habilidades da BNCC:

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas (BRASIL, 2018, p. 187).

Embora o processo de formação de palavras esteja previsto na BNCC desde o 3º ano do ensino fundamental, é apenas no 8º ano em que se encontra um trabalho específico relativo ao reconhecimento e uso de dois processos de composição (aglutinação e justaposição). Isso porque são processos que exigem entender quando ocorre a união de dois ou mais radicais para formar uma nova palavra (justaposição) ou quando os elementos unidos em uma palavra podem não ser imediatamente percebidos, como em vinagre: vinho + acre (aglutinação).

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2018, p. 141).

Como o *Propagame* é constituído por anúncios publicitários, que são analisados pelos estudantes, a interação promovida pelas fases do jogo colabora com a análise de informações e comparação de recursos selecionados para cada um deles, a fim de que eles possam compreender os possíveis impactos no público-alvo.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BRASIL, 2018, p. 141).

Como a publicidade é um objeto complexo, que, por vezes, torna-se de difícil compreensão em sua totalidade por parte dos estudantes — sobretudo em função de seus objetivos persuasivos —, o jogo *Propagame* pode orientar a observação das estratégias são utilizadas na sedução do público-alvo ao consumo de variados produtos e serviços.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Expõe reflexões e experiências sobre algumas práticas relativas às aulas de língua portuguesa e, ao mesmo tempo em que apresenta críticas ao ensino descontextualizado da gramática, oferece uma nova proposta pedagógica para o ensino/ aprendizagem de língua materna, com foco no uso que os falantes fazem do idioma.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. **O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da semântica de contextos e cenários (SCC)**. 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Sob a ótica da teoria da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), verifica como acontecem alguns processos semânticos de construção lexical da língua portuguesa, demonstrando como tais processos podem ser estudados em sala de aula com resultados mais significativos, levando em conta os aspectos culturais da existência do aluno.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

A partir de uma proposta de ensino de gramática na Educação Básica em três eixos, objetiva explorar os componentes gramaticais de forma produtiva, por meio de uma abordagem reflexiva, integrada às práticas de leitura e produção de textos, considerando a língua como um fenômeno variável.

PROPAGAME-β

A. [?]?NE? D[?]? DE S[?]?N[?]?N[?]

APRESENTAÇÃO

Este jogo digital faz parte do projeto intitulado *Lexicon Games*, que tem por objetivo construir jogos digitais educacionais para serem usados em aulas de língua portuguesa do ensino fundamental com vistas a ajudar no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. A construção desses jogos digitais está alinhada com trabalhos desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe.

Apesar de possuímos um alto nível tecnológico, a maneira como as ferramentas tecnológicas são empregadas, em sala de aula, é, muitas vezes, convencional (para não dizermos tradicional). Esse uso das ferramentas aplicada ao ensino passa-nos uma ideia deturpada a qual o aprendiz não é considerado como agente do processo educativo. A chamada cultura digital obriga educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, convergindo com ferramentas que ora definem as novas tecnologias ora levantam hipóteses e desafios para a melhoria do fazer docente num viés de multiplicidade e possibilidades de construir e reconstruir os saberes notoriamente elencados na formação discente.

OBJETIVOS

O Propagame-β tem como objetivos: 1. explorar o léxico em suas múltiplas abordagens de base semântico-cognitiva; 2. ajudar no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais referentes à produtividade lexical em aulas de Língua Portuguesa, com base nos significados gerados pelas palavras e expressões em diferentes contextos de uso.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Significação das palavras;
- Metáfora;
- Anúncios publicitários e propagandas.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Tecnologia;
- Sociedade;
- Meio ambiente;
- Saúde.

TUTORIAL

Participantes

Quatro ou cinco integrantes por equipe formada (mínimo de duas e máximo de seis equipes). Futuramente, será possível uma versão do jogo individual, disponível em *mobile*.

Componentes

- Computador – máquina para processar o programa (o jogo).
- Projetor multimídia ou televisão – aparato para projeção de imagens, vídeos, textos, telas etc.
- Tabuleiro – o tabuleiro virtual contém 24 casas a serem percorridas pelas equipes representadas pelos peões.
- Peões coloridos – de 1 a 6 que representam cada equipe.
- Dado virtual – ao ser clicado, emitirá um número de 1 a 6, correspondente à quantidade de casas do tabuleiro que a equipe que estiver jogando avançará no jogo.
- Contador de pontos – programado inicialmente para estabelecer o limite de cada jogo.
- Cronômetro – define o tempo de resposta de cada pergunta.

Preparação

- Solicite aos alunos que formem equipes.

- Após a divisão das equipes, peça que cada uma eleja um(a) líder, este/esta será o/a responsável por operar o jogo no computador e iniciar os debates para obter a resposta. Para marcar a resposta acertada entre os membros da equipe, poderá existir uma rotatividade entre os integrantes.
- Ligue o computador.
- Projete a tela principal do jogo com o projetor multimídia ou televisão.
- Distribua os peões, demarcando a representatividade de cada equipe.
- Estabeleça uma pontuação máxima a ser atingida para a equipe vencer a partida.

Regras

- Cada equipe será representada por um peão, sendo o(a) líder responsável por acompanhar o percurso do jogo de tabuleiro.
- As equipes deverão analisar e optar (a depender da pergunta) pelas opções objetivas: escolher entre Verdadeira/Falsa ou uma alternativa entre A / B / C.
- A equipe que estiver jogando não deverá exceder o tempo máximo de **45 segundos** para responder a cada questão. Caso isso ocorra, perderá a vez e não pontuará.
- Caso uma equipe erre, passará a vez para a equipe seguinte.

Como jogar

- Para executar o jogo, clique duas vezes sobre o ícone do arquivo salvo. Se preferir, coloque um atalho na área de trabalho do computador onde o jogo será rodado e quando quiser executá-lo, basta dar dois cliques com o botão direito do mouse sobre o ícone.
- Na sequência, será aberta a tela principal do jogo.
- Nessa tela, pode-se escolher o número de equipes, sendo no mínimo 01 (uma) e no máximo 06 (seis) equipes que poderão participar de cada rodada.
- Para escolher o número de equipes, posicione o ponteiro do mouse sobre a circunferência, clique, segure e arraste até chegar à quantidade de equipes desejada.

- Clique dentro do campo “*Digite o número de pontos...*”, digite a pontuação máxima a ser atingida para vencer o jogo (definida na “Preparação”).
- Depois, clique no botão “**OK**”. Aparecerá a tela principal, agora, com o jogo de tabuleiro digital.
- Clique sobre o dado, então, o programa irá girá-lo de maneira virtual e fornecerá um número aleatório entre os valores de 1 a 6. Este corresponderá ao número de casas que a equipe avançará no tabuleiro. As peças do jogo andam automaticamente após a numeração informada pelo dado.
- A equipe poderá duplicar sua pontuação, caso o peão fique sob uma das casas que contém a marcação “X2” e acerte a questão. Caso erre, terá a pontuação subtraída. Nas demais casas, isso não ocorre, ou seja, a equipe permanecerá com a mesma pontuação e na mesma casa.
- Para cada pergunta, existe um tempo determinado de, no máximo, 45 segundos para ser respondida.
- Será considerado vencedor, o grupo que obtiver primeiro a pontuação preestabelecida.

Pontuação

- Depois de formar as equipes, os líderes podem dialogar e estabelecer a pontuação máxima, sob a orientação do professor.

Vencedor

- Vencerá a partida a equipe que primeiro alcançar a pontuação máxima.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

O jogo poderá ser construído fisicamente. O tabuleiro será feito com cartolina, papel madeira etc., seguindo o mesmo desenho do tabuleiro virtual. Os peões podem ser aqueles tradicionais de plástico colorido ou podem ser utilizadas miniaturas que representem cada equipe. Sugere-se deixar os alunos escolherem como querem ser representados. As fichas das perguntas podem ser impressas e coladas em papel cartão e atrás de cada ficha pode-se

colocar as indicações de respostas. Junte-as numa caixa para que sejam tiradas aleatoriamente pelas equipes. Use um dado tradicional e inicie o jogo com as regras já apresentadas. Não se esqueça do marcador de tempo.

O jogo **Propagame-β** foi aplicado, em 2019, na turma do 7º ano D do ensino fundamental, da Escola Estadual Jorge Amado, em Nossa Senhora de Socorro – SE, caracterizando-se como um protótipo passível de adaptações a determinado ano escolar do ensino fundamental e médio e/ou aspecto linguístico/objeto de conhecimento.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

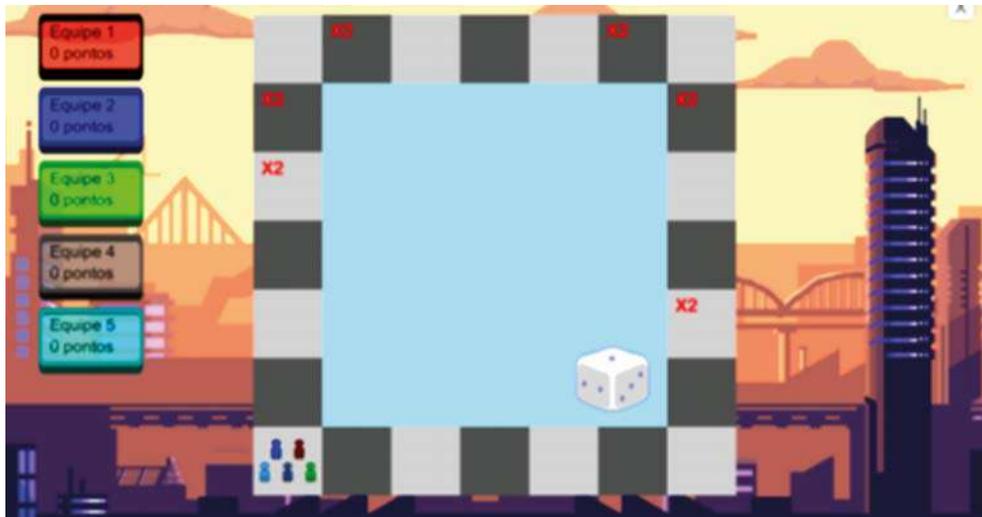
Antes

- Antes da aplicação do jogo, utilize duas horas/aulas para apresentar os gêneros textuais propaganda e anúncio publicitário.
- Use como amostras propagandas/anúncios publicitários distintos dos usados no jogo.
- Explique aos discentes o que é “semântica” e dê um enfoque às metáforas, aos contextos e aos cenários, que estão presentes nos exemplares de gênero reunidos no jogo.
- Em outra aula, aplique atividades e revise o conteúdo anteriormente proposto.

Durante

- Para ratificar o conteúdo estudado, aplique o jogo.
- Antes do início da partida, certifique-se com as equipes quem será o responsável para manusear os controles do jogo.
- Distribua o tutorial e solicite que o leiam com atenção e façam qualquer pergunta caso não o compreendam.
- Explique para as equipes o manuseio dos controles do jogo, os quais podem ser vistos na figura abaixo.

Figura 1 – Tela com o tabuleiro digital



Fonte: SANTOS, 2020.

- Observe o comportamento da turma e a interatividade entre os alunos.
- Ao iniciar o jogo, com a resolução da primeira questão proposta, pode-se reforçar os conteúdos a serem estudados, especificamente, significação das palavras, metáfora e anúncios publicitários e propagandas, contextualizando-os por meio desta questão introdutória:

Questão 1



Nesse contexto a expressão “Peitos de Angola”, refere-se

a. ao país “Angola”.

b. à carne de frango (a partir das galinhas d’angola).

c. às mulheres de (do país) Angola.

- Verifique a interação nos debates para escolher as alternativas e analise como os estudantes estão lidando com a(s) proposta(s) de desenvolvimento dos conteúdos.
- Aproveite para destacar que cada imagem, geralmente, integra o combo de 2 questões, com uma abordagem diferente, referente ao(s) conteúdo(s) estudado(s), conforme pode ser observado a seguir nas questões 2 e 3.

Questão 2



Por “bolacha”, entende-se

a. tapa no rosto com a mão aberta, em 1.

b. tipo de biscoito, em 1.

c. disco achatado ou retangular usado como suporte para copos, em 2.

Questão 3



Ao comparar ambas as imagens “bolacha” significa:

- a. dar bofetadas, em 1.
 - b. disco achatado ou retangular usado como suporte para copos, em 2.
 - c. **tapa no rosto com a mão aberta, em 2.**
- Analise as respostas dadas pelas equipes, para futuras conclusões.
 - Se puder, grave a aplicação.

Depois

- A proposta deste jogo é de utilizar o *game* como elemento revisor e validador do tema gramatical ensinado.
- Para finalizar a aplicação do jogo, solicite aos alunos presentes que respondam um questionário sobre o Propagame-β. Caso julgue pertinente, adicione perguntas ao questionário que correspondam à realidade da turma.

AVALIAÇÃO

Este jogo não tem em seus objetivos avaliar especificamente o discente, seus erros e acertos, mas o processo pelo qual o aluno passa desde as aulas até a finalização do jogo com o questionário.

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, compreendendo as desenvolvuras, capacidades, presteza, facilidades e dificuldades de “apropriação” dos assuntos por parte dos alunos.

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

Como nos anos finais os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, o jogo Propagame-β possibilitará entender a organização dos conhecimentos lexicais em uso na sociedade, uma vez que explora diferentes níveis de organização da significação decorrentes de gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático. Também será possível perceber que as linguagens são construções humanas, historicamente marcadas, que acompanham as dinâmicas sociais.

Este jogo digital está relacionado às práticas de linguagem voltadas ao eixo de análise linguística e semiótica e se interessa pelos estudos gramaticais que privilegiam os *Processos de formação e significados das palavras*. Assim, possibilita discutir os seguintes *objetos do conhecimento* do componente curricular Língua Portuguesa: *Aspectos semânticos e gráficos, Recurso de criação de efeitos de sentido, Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos*, entre outros. Também está alinhado às habilidades de LP para o EF que permitem reconhecer/identificar/inferir o sentido de palavras e expressões, analisar processos de formação de palavras e identificar/utilizar recursos de coesão e coerência lexicais.

Este jogo está alinhado diretamente a duas habilidades específicas encontradas na BNCC, como se vê a seguir.

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

Ao tratar da coesão referencial, destaca-se o estudo da sinonímia lexical, uma vez que as relações estabelecidas entre as palavras dependem de vários fatores, pois não existe identidade plena de significação entre elas. Quando duas palavras são consideradas sinônimas, exige-se do estudante identificar as propriedades comuns entre elas e analisar se descrevem situações semelhantes, em cada contexto social e linguístico em que são utilizadas, além de perceber se geram os sentidos pretendidos, ou seja, se colaboram para o sentido global das sentenças.

Associado ao trabalho com a sinonímia, é possível compreender a antonímia, que permite estabelecer relação de oposição de sentidos, mas não é uma contraparte da sinonímia. Esses dois processos são de

natureza diversa, embora ambos permitam comparações entre termos conforme critérios variados, por isso são explorados no jogo que se apresenta.

(EF07LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

O estudo dos efeitos de sentido promovidos pelas figuras de linguagem ou de pensamento é bastante produtivo, uma vez que permite entender as representações mentais por meio das quais são construídas visões de mundo convencionais. Em particular, a metáfora merece atenção, pois é um elemento essencial para a categorização do mundo, visto que, por meio de uma comparação na qual ocorre a identificação de semelhanças, acontece um tipo de transferência de sentido de uma noção para outra.

No jogo Propagame-β, são variadas as situações em que o estudante terá a oportunidade de perceber como esse processo mental acontece.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Propõe uma abordagem pedagógica da linguagem que vá além da gramática normativa. Nesse sentido, busca esclarecer o conceito de “gramática contextualizada”, capaz de levar o aluno a refletir sobre o papel que a língua desempenha na sociedade e alcançar, assim, uma visão crítica em relação ao que lê e ao que ouve.

FERRAREZI JR., Celso. **A pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Introduz o conceito de Semântica de Contextos e Cenários, teoria semântica tipicamente brasileira, que estuda a relação entre os sentidos das palavras e expressões de uma língua e a cultura em que essa língua se insere.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. 6. reimp. Campinas: Papirus, 2012.

Discute o conceito e a importância das tecnologias e apresenta a relação entre os avanços tecnológicos, especialmente as tecnologias de informação e comunicação (TICs), e a educação.

MEMINÓ

Uma plataforma para peças de dominó no formato imagem-texto

ÉDI. O SERNEN BOSPO ANDRDE

APRESENTAÇÃO

Memínó é um jogo de ratificação de aprendizagem para o ensino de metáforas pensado para alunos do ensino fundamental. Seu foco está direcionado a esse aspecto linguístico pelo fato de estudos teóricos afirmarem que dedicar uma análise sobre as metáforas presentes em textos promove uma melhor interpretação deles por seus interlocutores. É inspirado em procedimentos de um dominó clássico com 28 peças, sendo cada uma dividida em duas partes.

Para a execução desse jogo de dominó com memes, pensou-se em um produto que levasse em consideração o contexto profissional de boa parte dos professores de Língua Portuguesa: não possuem recursos digitais em suas salas para execução de jogos virtuais e/ou tempo para poder formatar artesanalmente suas peças. Desse modo, foi construída uma plataforma virtual gratuita para que o docente possa criar e imprimir as peças do *Memínó*.

Levando o jogo para a sala de aula, o professor poderá trabalhar o ensino de metáforas com seus alunos em uma perspectiva mais aprofundada sobre o tópico, no viés da Linguística Cognitiva; perspectiva essa que se difere daquela adotada pela abordagem da gramática normativa presente em boa parte das escolas públicas brasileiras. Um dos objetivos de *Memínó* é fazer com que os alunos tenham a percepção de que as metáforas são elementos importantes para compreender os textos presentes em gêneros multimodais, no caso concreto de nossa proposta: o meme. Além disso, esse material pedagógico busca contextualizar a língua a partir de termos e

expressões que são recorrentes nos atos linguísticos cotidianos dos alunos, aproximando-os à análise da língua a partir do que seus interlocutores efetivamente produzem e não supervalorizando uma única maneira de expressá-la como ideal linguístico. Tudo isso de maneira lúdica, simples e intuitiva.

OBJETIVOS

O objetivo principal do *Meminó* é trabalhar com metáforas conceptuais presentes em memes, uma vez que para fazer a interpretação dos textos desse gênero, muitas vezes, é necessário que o seu interlocutor recorra a essa figura de linguagem para ter uma compreensão do que se lê.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- A construção da metáfora conceptual;
- Uso de expressões metafóricas em seu contexto de uso;
- A relação imagem-texto para entendimento das metáforas.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES

- Tema transversal 1: Trabalho, Consumo e Educação Financeira;
- Tema transversal 2: Tecnologias Digitais.

TUTORIAL

Participantes

De 2 a 4 adversários, individualmente, em pares ou em grupos.

Componentes para a elaboração das peças

- Computador;
- Acesso à internet para escolha de memes e acesso à plataforma virtual *Meminó*;
- Impressora para imprimir as peças de dominó e o cartão de avaliação do professor.

As peças do jogo

Há 4 tipos de peças que devem ser montadas no Meminó:

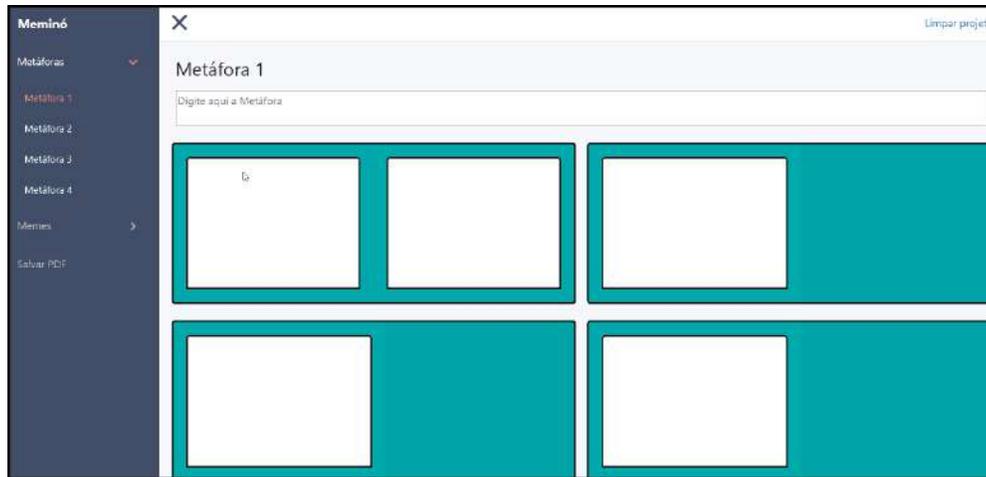


Fonte: Andrade, 2020.

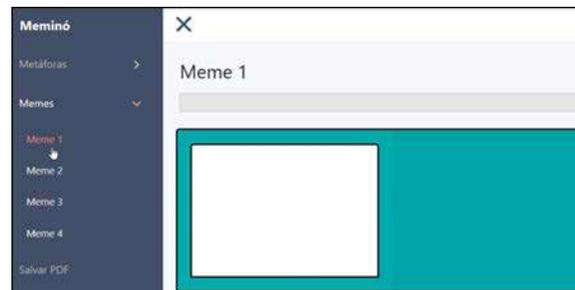
- Meme + Metáfora: essa peça apresenta em uma de suas metades um meme com elementos visuais e verbais (incluindo as metáforas conceptuais neste último); e outra com a ideia (esquema imagético) da metáfora conceptual presente em um dos memes do jogo e o sentido do texto correspondente como um todo.
- Metáfora + Metáfora: essa peça apresenta em ambas as metades a ideia (esquema imagético) da metáfora conceptual presente em um dos memes do jogo e o sentido do texto correspondente como um todo.
- Meme + Coringa: essa peça apresenta em uma de suas metades um meme com elementos visuais e verbais (incluindo as metáforas conceptuais neste último); e outra com o número "0".
- Metáfora + Coringa: essa peça possui uma das metades com a ideia (esquema imagético) da metáfora conceptual presente em um dos memes do jogo e o sentido do texto como um todo; e outra com o número 0.

PREPARAÇÃO

1. Acesse o portal <<http://memino.ml>> e clique, na tela principal, em *Iniciar criação das peças*:
2. A tela a ser apresentada será a *Metáfora 1*:



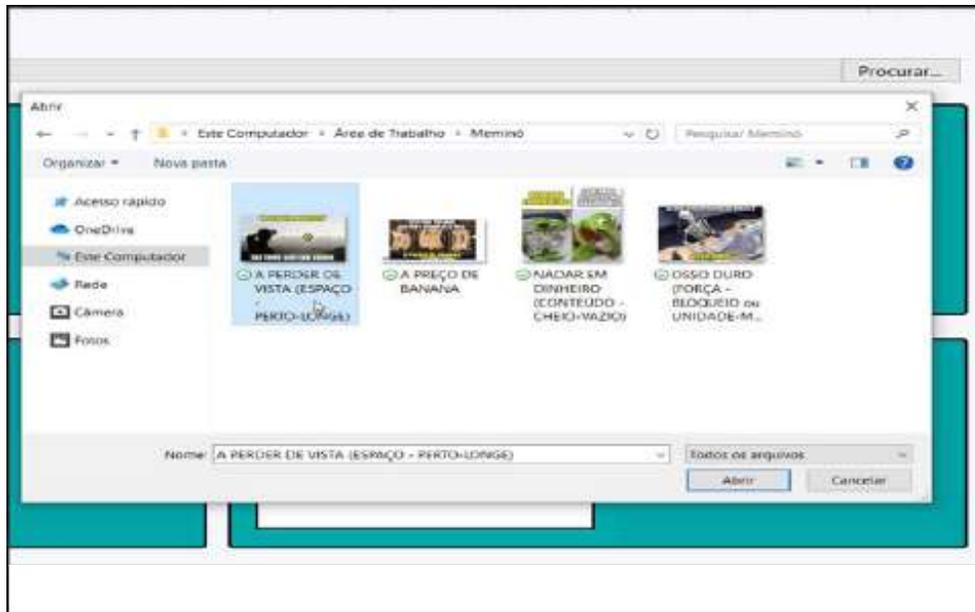
3. Clique na aba *Memes + Meme 1*, no lado esquerdo da tela:



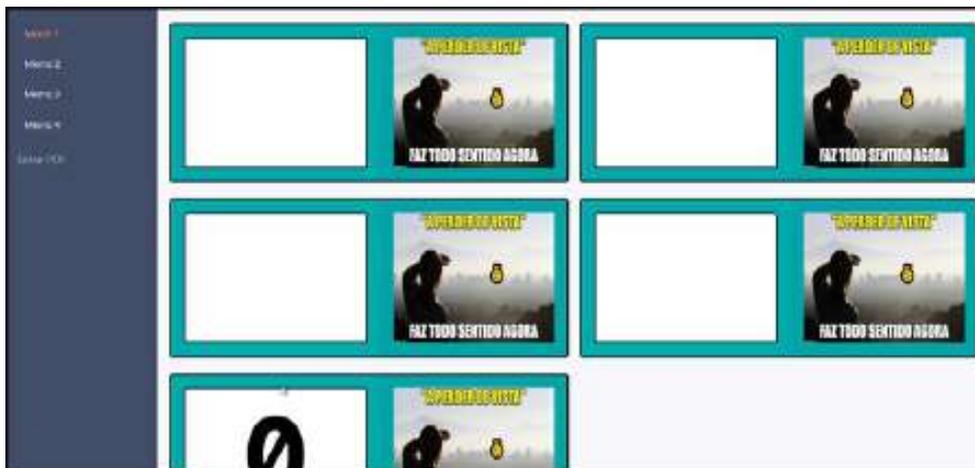
4. Clique em *Procurar*, no lado direito da tela:



5. Em seguida, uma janela de seleção do computador irá se sobrepor à área de criação do jogo. Nela, selecione o arquivo do meme no local salvo em sua máquina e clique em *Abrir*:



6. Note que a última janela aberta anteriormente sumirá e o meme selecionado estará em algumas peças:



7. Para selecionar os demais memes para criar o jogo, faça o mesmo processo realizado anteriormente, agora, nas abas *Meme 2*, *Meme 3* e *Meme 4*.

8. Depois de selecionar todos os memes a serem utilizados no jogo, crie a metade das peças que conterà as possíveis leituras das metáforas presentes nos memes.

Clique na aba *Metáforas + Metáfora 1*, no lado esquerdo da tela e digite a *IDEIA* (esquema imagético) passada pela metáfora (segundo a tabela de Croft e Cruse, 2004) em um dos memes

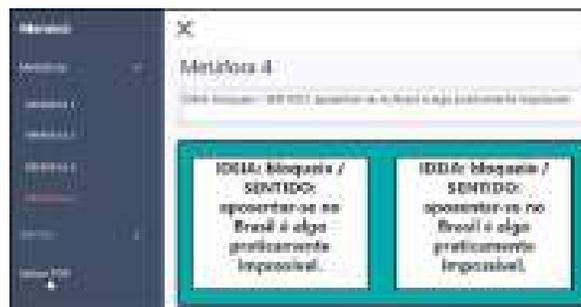
selecionados e o *SENTIDO* que esse mesmo meme como um todo passa para o leitor:



9. Para digitar a *IDEIA* e o *SENTIDO*, respectivamente, das metáforas dos demais memes para criar o jogo, faça o mesmo processo realizado anteriormente nas abas *Metáfora 2*, *Metáfora 3* e *Metáfora 4*.

10. Note que todos os espaços em branco das peças estarão preenchidos.

Para finalizar o processo de criação, clique em *Salvar PDF* (no lado esquerdo da tela, logo abaixo da aba correspondente aos *Memes*):



11. Uma janela de salvamento do computador irá, então, sobrepor à área de criação do jogo. Salve seu material onde melhor desejar e clique, logo após, em *Salvar*.

12. Após essa ação ter sido feita, um arquivo na extensão *PDF* será gerado, contendo as peças do jogo:



13. Além das 28 peças criadas para *Meminó*, duas outras em branco serão geradas, por uma questão de programação da ferramenta de criação, as quais podem ser descartadas.
14. Caso queira fazer um novo jogo, basta voltar à tela de criação de *Meminó*, clicar em *Limpar projeto*, no canto superior direito da tela, e seguir o mesmo processo de criação indicado nos passos anteriores.

Regras

1. A metade com *Meme* em uma peça só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade com sua respectiva *Metáfora* ou *Coringa*, na posição horizontal;



2. A metade com *Metáfora* em uma peça só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade com seu respectivo *Meme* ou *Coringa*, na posição horizontal;
3. A peça *Metáfora* + *Metáfora* só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade de seu respectivo *Meme* ou *Coringa*, na posição vertical;

4. A metade com *Coringa* poderá ser colocada junto a qualquer metade de outra peça, na posição horizontal;
5. Caso na sua vez o jogador não tenha em mãos uma peça que possa ser jogada naquele momento, ele poderá pegar uma peça do *fuço* e colocá-la na mesa se ela se encaixar naquela jogada. Do contrário, ele permanece com a peça em mãos e *pinga*, passando a vez para o próximo adversário. Em jogadas que não haja o *fuço*, o jogador simplesmente *pinga*;
6. Em partidas com 3 ou mais pessoas, mesmo que um dos jogadores já tenha lançado todas as suas peças na mesa, o jogo continua até que não exista a possibilidade de mais jogadas (algo chamado de *jogo fechado*);

Como jogar

Seguindo-se as regras, o Meminó se joga como um jogo de dominó.

Avaliação do Jogo

Recomenda-se que o professor, enquanto os alunos jogam suas partidas, adote uma postura de orientador e não intervenha constantemente nas jogadas constantemente (salvo em casos que os alunos não estejam seguindo as regras, como ao jogar peças aleatoriamente, sem fazer qualquer leitura). Como avaliação pedagógica do desempenho dos alunos, ele pode utilizar o seguinte barema como recurso de análise qualitativa durante e após as partidas:

BAREMA DE ANÁLISE QUALITATIVA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS AO JOGAR MEMINÓ			
Mesa de jogo ____ com os alunos:			
QUESTÕES A SEREM FEITAS	RESPOSTAS		
O grupo de alunos seguiu as regras do jogo durante suas jogadas?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
O grupo de alunos leu, de fato, os textos presentes nas peças antes de conectá-las?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Houve alguma discussão entre os alunos sobre as interpretações das metáforas lidas?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
O grupo de alunos conseguiu interpretar os memes a partir da <i>ideia</i> e	SIM	PARCIALMENTE	NÃO

do <i>sentido</i> das metáforas nos memes?			
Houve algum/alguns aluno(s) do grupo que teve maior dificuldade para interpretar os memes e precise(m) de uma ação pedagógica do professor posteriormente? Qual(is)?			
Observações pontuais feitas pelo professor ao longo do jogo:			

Vencedor

Ficam nas primeiras posições aqueles que tiverem nenhuma ou o menor número de peças em mãos, seguindo o esquema de pontuações a seguir:

COLOCAÇÃO	PONTUAÇÃO
1º	4
2º	3
3º	2
4º	1

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DO JOGO

As propostas do jogo podem ser facilmente substituídas por questões que envolvam quaisquer aspectos/conteúdos de outros componentes curriculares. Cabe destacar que, apesar de *Meminó* ter sido apresentado como um recurso didático para a Língua Portuguesa no ensino fundamental, o jogo não se restringe única e exclusivamente a essa disciplina ou a essa etapa do ensino. Ele pode ser utilizado por professores de línguas adicionais – como o inglês ou espanhol – e outras disciplinas, bem como em outros níveis escolares, como o Ensino Médio.

O *Meminó* foi aplicado, em 2019, nas turmas de 7º e 9º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Jackson de Figueiredo, instituição de ensino da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, localizada na região central de sua capital, Aracaju. No entanto, é possível sua aplicação a alunos de outros níveis do ensino fundamental quanto aos do Ensino Médio, turmas nas quais as figuras de linguagem aparecem a todo momento tanto no eixo de leitura quanto no de produção de texto.

ETAPAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes

- Separe os alunos em grupos.
- Após separá-los, entregue um conjunto de *Meminó* para cada um deles em envelopes fechados.
- Faça a explanação das competências, habilidades e dos conteúdos a serem trabalhados com o jogo.
- Informe aos estudantes sobre a composição das peças e as regras que regem o *Meminó*.

Durante

- O professor deve estar atento aos encaixes das peças e às justificativas dadas pelos alunos para interpretação das metáforas.
- Deve-se anotar no barema o progresso de cada grupo e as metáforas que mais problematização apresentaram.

Depois

- Após a aplicação do jogo, comente o barema preenchido para cada grupo.
- Tabule o resultado, enfatizando, o desempenho de cada jogador.
- Compare o desempenho dos grupos na realização dos jogos.
- Socialize os resultados para os alunos.
- Promova uma aula dialogada para sanar as dúvidas e planejar ações pedagógicas para otimização da aprendizagem.

AVALIAÇÃO

Avaliação contínua e cumulativa, considerando a participação e efetivo envolvimento do estudante em todas as etapas propostas (atividade preparatória, aulas expositivas e dialogadas, jogo em si).

ALINHAMENTO ÀS HABILIDADES DA BNCC

A motivação para criar o jogo a ser descrito partiu de um desafio presente em contextos de aulas de Língua Portuguesa do Brasil como língua materna por professores e alunos: a interpretação textual. Se levarmos em consideração os últimos dados publicados

(BRASIL, 2019) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de seu Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a média nacional de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de 9º ano do ensino fundamental é de 258,3 pontos, numa escala que varia de 0 a 500 pontos. Números esses que revelam um problema em nosso sistema de ensino, em que o aluno é considerado alfabetizado por saber decodificar as palavras, mas não sabe interpretar os textos lidos ou, se o faz, não é de maneira tão proficiente.

Assim, se os *memes* estão no dia a dia da sociedade, se há relações de poder por trás desses textos e, ainda, se há pessoas que se comunicam e mostram suas identidades neles, a sala de aula não pode estar aquém desse gênero do discurso. Devido a isso, documentos oficiais da Educação em vigor têm estado cientes desse paradigma atual — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — e têm se mostrado abertos a adotarem os *memes* em sala de aula, além dos usos convencionados da linguagem através da escrita e da oralidade.

Em meio aos gêneros de base multimodal popularmente abordados na escola, como a tirinha e a charge, outros tipicamente digitais – como o *meme* — estão intrinsecamente relacionados à maneira de como se comunicar, socializar e mostrar as identidades dos interlocutores no século XXI.

O Meminó tem por objetivo lidar com a leitura dos memes em sala de aula, focando, principalmente, no que diz respeito à habilidade EF69LP05 da BNCC, do componente Língua Portuguesa do ensino fundamental de 6º ao 9º ano: “*inferir e justificar, em textos multissemióticos — tirinhas, charges, memes, gifs etc. — o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.*” (BRASIL, 2017, p. 139). Tais inferências e justificativas por parte do leitor são possíveis a partir da interpretação adequada de suas metáforas conceptuais, estas recorrentes em gêneros multimodais, como memes.

REFERÊNCIAS COMENTADAS

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

O manual de Márcia Cançado está dividido em quatro partes que trazem, de modo bastante didático, questões relacionadas à Semântica. Trata dos mais variados fenômenos semânticos em abordagem referencial, mentalista e pragmática.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

Neste clássico livro sobre metáforas, Lakoff e Johnson advogam em torno de que esse fenômeno linguístico é um mecanismo fundamental da mente, que nos permite usar o que sabemos sobre nossa experiência física e social para fornecer compreensão de inúmeros outros assuntos.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Este livro traz um breve panorama dos estudos da metáfora, desde suas visões tradicionais até as principais tendências da contemporaneidade. Além disso, o autor ainda trata, especificamente, do ensino da metáfora na escola. Por fim, apresenta formas de usos desse fenômeno na ciência, nas empresas e na imprensa.

INDICAÇÕES DOS TRABALHOS COMPLETOS VINCULADOS AOS JOGOS REUNIDOS NESTA OBRA

- ANDRADE, Édipo Santana Bispo. **Memínó**: uma proposta de jogo para o ensino de metáforas na educação básica. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13594>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BARBALHO NETA, Jandira Cravo. **A nasalidade em jogo**: estratégias para deprender diferenças entre a escrita e a oralidade através do jogo batalha nasal. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10337>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BRITO, Josival Alves de. **Impactos dos recursos multimodais na compreensão dos gêneros textuais**. 2016. 76 f. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Letras) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6433>. Acesso em: 02 mai. 2022.
- INÁCIO, Adriana da Silva Araújo. **Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6431>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- MENEZES, Marylin Vieira de. **Quiz digital Leitura em Ação**: objeto de aprendizagem na formação do leitor crítico no ensino fundamental II. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6473>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- PAES, Jilcicleide Augusta. **Desenvolvimento de objeto pedagógico para o ensino produtivo de gramática**: a balança das relações sociais. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13613>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- SANTANA, Albaney Dias de. **Propagame-β**: ensino léxico-semântico na educação básica. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13951>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- SANTOS, Jaci dos. **Caçadores de sentidos**: ressignificação do verbete. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de

Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/13608>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, Jailson dos. **Explorando os processos de formação de palavras a partir do jogo Propagame**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/13605>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOUZA, Marcos André de. **Leitor-detetive: jogo digital para leitura de artigo de opinião**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/10458>. Acesso em: 28 abr. 2021.

AUTORES

Adriana da Silva Araújo Inácio é professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. É professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) pela Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: adrigeo20asai@gmail.com

Albaney Dias de Santana é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe e professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da rede particular de ensino. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: albaneyasantana@yahoo.com.br

Édipo Santana Bispo Andrade é professor de Língua Portuguesa e Inglês da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: prof.edipoandrade@outlook.com.br

Erisvaldo Silva Santos é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: professor.erisvaldo@gmail.com

Isabel Cristina Michelan de Azevedo é professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atua no PPGL — Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e PPGEL da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tem pós-doutorado em Linguística pela Universidad de Buenos Aires.

E-mail: icmazevedo2@gmail.com

Jaci dos Santos é professora da rede estadual de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)

da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.
E-mail: profajaciportugues@gmail.com

Jailson dos Santos é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.
E-mail: jailson19792010@hotmail.com

Jandira Cravo Barbalho Neta é professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe e do Programa de Apoio Pré-Universitário (PREUNI) da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.
E-mail: jandira.cravo@gmail.com

Jilcicleide Augusta Paes é professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.
E-mail: jilpaes@hotmail.com

Josival Alves de Brito é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão, e especialista em Leitura e produção de texto pela Faculdade Atlântico, Aracaju/SE.
E-mail: alvesbritto@hotmail.com

Marcos André de Souza é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Atua no processo de formação docente dos professores da rede municipal de Aracaju (SEMED) e é representante da Undime-Aracaju na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão.
E-mail: marcos.andre.se2@gmail.com

Marylin Vieira de Menezes é professora e coordenadora de Língua Portuguesa da rede particular de ensino. É secretária executiva do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) na Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe. Foi professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: marylinvm@hotmail.com

Renata Ferreira Costa é professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: renataferreiracosta@yahoo.com.br

Sandro Marcío Drumond Alves Marengo é professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e dos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFS. Professor visitante da Cátedra Eugênio Tavares de Língua Portuguesa da Universidade de Cabo Verde. Tem pós-doutorado em Filologia Textual e Linguística Histórica (UFBA/CNPq) e Terminologia e Humanidades Digitais (Universidad Complutense de Madrid).

E-mail: sandrodmarengo@gmail.com

O presente livro lhes reúne dez jogos desenvolvidos por professores e professoras interessados em promover a mágica do aprendizado consciente com a magia do jogo, do lúdico, do prazer e do gosto, pois sabem eles que jogar é uma atividade gostosa. No presente livro, vocês verão recriações de jogos de tabuleiro e jogos digitais inovadores.



Apoio:

