



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

**MICHAEL ARAUJO RIBEIRO**

**PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA  
CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL:  
ASPECTOS DINÂMICOS E PROTOCOLO DE ATUAÇÃO**

Porto Nacional/TO  
2021

MICHAEL ARAUJO RIBEIRO

**PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA  
CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL:  
ASPECTOS DINÂMICOS E PROTOCOLO DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Porto Nacional/TO  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

R484p    Ribeiro, Michael Araujo.  
    Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação. / Michael Araujo Ribeiro. – Porto Nacional, TO, 2021.  
    177 f.

    Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.

    Orientador: Wagner Rodrigues Silva

    1. Produção colaborativa de jogos didáticos digitais. 2. Conscientização gramatical. 3. Aspectos dinâmicos de jogos. 4. Protocolo de atuação. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MICHAEL ARAUJO RIBEIRO

**PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA  
CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL: ASPECTOS  
DINÂMICOS E PROTOCOLO DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 04/ 06 / 2021

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)

---

Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton (UFSM)

---

Prof. Dr. Vilson José Leffa (UFPEL)

Porto Nacional/TO  
2021

*Dedico este trabalho aos professores e professoras esperançosos que seguem resistindo corajosamente aos infortúnios de se exercer a profissão neste país.*

*O docente que apenas transmite informação através de aula instrucionista está com os dias contados, porque o mundo virtual vai substituí-lo com vantagem. No entanto, o professor maiêutico, envolvido com a aprendizagem profunda do aluno na condição de orientador e avaliador, além de motivador, é, a rigor, insubstituível.*

*(Pedro Demo, 2008, p. 11)*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela saúde física e mental conservadas para conseguir desenvolver este trabalho em um momento tão delicado da humanidade. Agradeço ainda pelo consolo ofertado nos momentos de mais dificuldades.

A minha amada esposa Juliana por compreender a minha ausência durante os dias em que escrevia esta dissertação, mesmo estando tão presente em nossa casa.

Aos meus queridos filhos Angelina e Michel pelo carinho e pela alegria que sempre me deram, mesmo nos momentos de impaciência e nervosismo que passei.

Ao meu orientador e dedicado professor Wagner Rodrigues Silva pelas leituras atentas a este trabalho e pelas orientações sempre precisas. Obrigado por acreditar em mim.

Aos professores do ConGraEduC, Andréia Fidelis, Elton Guimarães, Jaqueline Martins, Kiahra Antonella e Rosielson Soares por compartilharem comigo experiências tão valorosas e inesquecíveis.

Às Bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) Carla Adami, Nayra Aires e Roseane Ferreira pela significativa contribuição na trabalhosa tarefa de transcrição das reuniões.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo funcionamento do projeto ConGraEduC (441194/2019-2), dentro do Programa Ciência na Escola (PCE).

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o trabalho colaborativo realizado por uma equipe de professores de língua que se uniu para elaborar jogos didáticos digitais que visam, principalmente, à conscientização gramatical, mas também colaborar para a educação científica de alunos. Objetiva descrever as estratégias utilizadas por professores de língua no processo de produção de jogos didáticos digitais. Trata-se de uma pesquisa participante realizada durante a fase de planejamento de um projeto de conscientização gramatical por meio da educação científica. Está fundamentada sob a luz de estudos como os de Freire (1979), Franchi (1991), Hasan (1996), Kishimoto (1998), Martin e White (2005), Cerqueira (2010), Silva (2011), Almeida e Valente (2012), Prensky (2012), Cunha (2015), Halliday e Matthiessen (2014), Thompson (2014), French (2019), só para citar alguns. Os resultados obtidos evidenciam o que denominamos de aspectos dinâmicos de jogos didáticos digitais, como a narrativa, o desafio, a autoexplicação o movimento e a multimodalidade, que são categorias capazes de atribuir características agradáveis ou amigáveis aos jogos focalizados. A pesquisa demonstrou que na medida em que esses aspectos eram implementados, os jogos tornavam-se mais dinâmicos, no olhar da equipe. Por fim, é proposto um protocolo de dinamização de jogos didáticos digitais para auxiliar professores que desejem elaborar ou avaliar jogos didáticos digitais.

**Palavras-chaves:** produção colaborativa de jogos didáticos digitais. conscientização gramatical. aspectos dinâmicos de jogos. protocolo de atuação.



## ABSTRACT

This research investigated the collaborative work carried out by a team of language teachers who came together to develop digital didactic games aimed mainly at grammatical awareness, but also to collaborate for the scientific education of students. It aims to describe the strategies used by language teachers in the process of producing digital didactic games. It is a participatory research carried out during the planning phase of a grammatical awareness project through science education. It is based on studies such as Freire (1979), Franchi (1991), Hasan (1996), Kishimoto (1998), Martin and White (2005), Cerqueira (2010), Silva (2011), Almeida and Valente (2012), Prensky (2012), Cunha (2015), Halliday and Matthiessen (2014), Thompson (2014), French (2019), just to name a few. The results obtained show what we call dynamic aspects of digital didactic games, such as narrative, challenge, self-explanation, movement and multimodality, which are categories capable of attributing pleasant or friendly characteristics to the focused games. The research demonstrated that as these aspects were implemented, the games became more dynamic, in the view of the team. Finally, a protocol for promoting digital educational games is proposed to assist teachers who wish to develop or evaluate digital educational games.

**Keywords:** collaborative production of digital educational games. Grammatical awareness. grammar. dynamic aspects of games. acting protocol.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Ações do Programa Ciência na Escola.....	16
Figura 2- Princípios da Educação Científica.....	21
Figura 3- Competências da Educação Científica .....	21
Figura 4- Página de Acesso ao LabGram .....	25
Figura 5- Materiais Didáticos Produzidos no ConGraEduC.....	27
Figura 6- Elementos do Jogo .....	36
Figura 7- Aspectos Dinâmicos de Jogos Didáticos.....	40
Figura 8- Prática de Análise Linguística .....	51
Figura 9- Tipos de Dados.....	68
Figura 10- Desenho do Jogo da Memória .....	103
Figura 11- Desenhos Inclusivos do Jogo Canastras da Inclusão .....	115
Quadro 1- Algumas categorias reformuladas pelo ConGraEduC .....	55
Quadro 2- Análise de oração .....	56
Quadro 3- Perguntas do Questionário de Pesquisa .....	69
Quadro 4- Descrição da equipe UFT .....	72
Quadro 5- Protocolo de Dinamização de Jogos (PRODIJO) .....	121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ConGraEduC	Conscientização Gramatical pela Educação Científica
LA	Linguística Aplicada
LabGram	Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática
GSF	Gramática Sistemico-funcional
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
C	Coordenador
P	Pesquisadora
PD	Professor(a) Doutorando(a)
TM	Técnico Mestrando
PRODIJO	Protocolo de Dinamização de Jogos

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	11
2	CONHECENDO O PROJETO CONGRAEDUC.....	15
2.1	Caracterização do projeto .....	15
2.2	Educação científica .....	19
2.3	Proposta interventiva.....	24
3	JOGOS NA EDUCAÇÃO.....	28
3.1	Jogos analógicos .....	29
3.2	Jogos digitais .....	31
3.3	Jogos versus exercícios e atividades .....	37
4	CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL.....	48
4.1	Refletindo sobre a língua.....	48
4.2	Abordagem funcionalista da GSF .....	52
4.3	Reformulações propostas pelo ConGraEduC .....	54
5	CAMINHO METODOLÓGICO .....	59
5.1	Caracterização da investigação .....	59
5.2	Descrição dos dados de pesquisa .....	67
5.3	Caracterização dos participantes .....	71
6	ANALISANDO ASPECTOS DINÂMICOS DE JOGOS .....	83
6.1	Jogos com texto de referência .....	83
6.2	Jogos sem texto de referência .....	107
6.3	Protocolo de dinamização de jogos (PRODIJO) .....	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES.....	130
	ANEXOS.....	140

## 1 INTRODUÇÃO

*Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.*

Paulo Freire (1992, p. 47).

Com essas belas e significativas palavras de Paulo Freire, inicio esta dissertação. Gostaria de, refletindo sobre as mesmas, questionar sobre o que seria de nós sem a esperança da qual fala o educador. Como poderia um professor fazer a diferença na vida do seu aluno se no lugar da esperança, o profissional se entregasse à espera? Certamente estaríamos todos fadados ao fracasso.

O que irei relatar nesta dissertação é o resultado preliminar do trabalho de um grupo de professores que se uniram e esperançaram um ensino de língua que fosse mais significativo. Um ensino de língua que realmente pudesse fazer a diferença na vida dos alunos. Um ensino de língua que fosse ao mesmo tempo pedagógico, mas também político. E que fosse, acima de tudo, científico. E, conseguindo ser tudo isso, seria certamente mais humano e conscientizador. E, por que não, libertador! Pois o mesmo Paulo Freire nos diz que

o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro. (FREIRE, 1979, p. 16).

Esse processo, porém, não é fácil. É mais cômodo permanecer na imobilidade, mas é o dinamismo que faz a diferença.

O resultado gerado por esta pesquisa é, portanto, o fruto do esforço de alguns desses professores esperançosos, atuantes em instituições públicas de ensino. Um esforço acompanhado por desafios e frustrações, mas também por superações.

Esta pesquisa investigou o trabalho colaborativo realizado por uma equipe de professores de língua, da qual eu também faço parte, que se uniu para elaborar jogos didáticos digitais que visam, principalmente, à conscientização gramatical, mas também colaborar para a educação científica dos alunos. Os jogos focalizados foram

elaborados no âmbito do projeto de pesquisa ConGraEduC<sup>1</sup>, apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Esta dissertação de mestrado acadêmico é apenas uma das pesquisas que estão em andamento no projeto, envolvendo ainda participantes da iniciação científica júnior ao doutorado. Além desta dissertação, mais cinco teses estão em elaboração com os resultados das análises dos materiais criados no âmbito do projeto: jogos, textos e vídeos didáticos, e das intervenções pedagógicas a serem realizadas em escolas de ensino básico.

Um dos objetivos de pesquisa do ConGraEduC é **descrever as estratégias que têm sido utilizadas por professores no processo de retextualização e recontextualização do conhecimento gramatical para o aluno**. No esforço para contribuir com a elaboração de resposta para o referido objetivo, evidenciamos o jogo didático como uma das estratégias utilizadas nesse processo, trazendo também outras questões mais específicas exploradas.

Este trabalho de mestrado se justifica pelas dificuldades encontradas pelos professores na tentativa de distanciamento dos exercícios didáticos, tradicionais, no processo de elaboração dos jogos. Assim, nesta dissertação, objetivamos responder à seguinte pergunta: **o que caracteriza um jogo didático para os professores do ConGraEduC?** Diante desse questionamento geral, formulamos questões mais específicas que nos auxiliaram a responder a essa questão: **o que diferencia um jogo de um exercício didático no contexto do projeto focalizado? Quais são os elementos caracterizadores do jogo no referido contexto?** Respondendo a tais questionamentos objetivamos descrever as estratégias utilizadas por professores de língua no processo de produção de jogos didáticos digitais.

Os resultados obtidos evidenciam o que denominamos de aspectos dinâmicos de jogos didáticos digitais, que são categorias capazes de atribuir características agradáveis ou amigáveis aos jogos focalizados. Os aspectos elencados foram identificados durante o processo de produção dos jogos e representam as estratégias utilizadas pelos professores para o trabalho de conscientização gramatical. Portanto, o processo de produção de jogos didáticos digitais por professores de língua da educação básica é evidenciado nesta dissertação.

---

<sup>1</sup>Conscientização Gramatical pela Educação Científica, projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Proc. 441194/2019-2).

Em relação à organização deste trabalho, além desta *Introdução*, há mais cinco capítulos descritos sinteticamente nos parágrafos seguintes. Posteriormente, constam as *Considerações finais*, *Referências*, *Apêndices* e *Anexos*.

No capítulo 2, contextualizamos a presente pesquisa apresentando ao leitor o projeto ConGraEduC, no qual ela está inserida. O capítulo está organizado em três seções: *Caracterização do projeto*, *Educação científica* e *Proposta interventiva*. Na primeira seção, apresentamos o projeto. Na segunda, discutimos a educação científica proposta no mesmo. Na terceira, discorremos sobre a proposta interventiva do ConGraEduC.

No capítulo 3, *Jogos na Educação*, discorremos sobre os fundamentos teóricos relacionados a jogos sob a luz dos seguintes estudos: Kishimoto (1998), Bunckingham (2010), Cerqueira (2010), Silva (2011), Almeida e Valente (2012), Prensky (2012), Ramos e Sá (2012), Leffa e Pinto (2014), Cunha (2015), Barbosa, Araújo e Aragão (2016), Cani, Pinheiro e Santiago (2017), Dubiela e Battaiola (2020), só para citar alguns. Está organizado em três seções: *Jogos analógicos*, *Jogos digitais* e *Jogos versus exercícios e atividades*. Na primeira seção, discutimos o conceito de jogo e a sua inserção na Educação. Na segunda, discorremos sobre jogos digitais e aprendizagem baseada em jogos. Na terceira, discutimos algumas características contidas nos exercícios e atividades didáticas e identificamos características contidas nos jogos produzidos capazes de diferenciar esses materiais.

No capítulo 4, discorremos sobre os fundamentos teóricos relacionados ao trabalho de conscientização gramatical sob a luz dos seguintes estudos: Freire (1979), Halliday (1985, 1994), Halliday e Matthiessen (2014), Franchi (1991), Hasan (1996), Martin e White (2005), Thompson (2014), French (2019), só para citar alguns. Está organizado em três seções: *Refletindo sobre a língua*, *Abordagem funcionalista da GSF* e *Reformulações propostas pelo ConGraEduC*. Na primeira seção, discutimos o conceito de conscientização gramatical e reflexão linguística que orientam as produções. Na segunda, discorremos sobre a abordagem funcionalista da GSF, teoria gramatical utilizada como referência para a elaboração dos jogos. Na terceira, apresentamos algumas reformulações de metalinguagens propostas pelo projeto em curso e utilizadas nos jogos.

No capítulo 5, trilhamos o caminho metodológico da pesquisa. Está organizado em três seções: *Caracterização da investigação*, *Descrição dos dados*

*de pesquisa e Caracterização dos participantes*. Na primeira seção, situamos esta investigação no campo da Linguística Aplicada e assumimos a pesquisa como participante. Na segunda, apresentamos os diferentes tipos de dados analisados. Na terceira, caracterizamos a equipe de pesquisa.

No capítulo 6, apontamos os resultados do recorte configurador da pesquisa apresentada nesta dissertação. Está organizado em três seções: *Jogos com texto de referência*, *Jogos sem texto de referência* e *Protocolo de dinamização de jogos (PRODIJO)*. Na primeira, identificamos os aspectos dinâmicos discutidos em jogos com textos de referência. Na segunda, identificamos os aspectos dinâmicos em jogos sem textos. Na terceira e última seção, apresentamos o protocolo de dinamização de jogos elaborados pela pesquisa.

Convidamos então o leitor e a leitora a esperarmos juntos com esses professores na leitura desta dissertação. Acreditamos que as páginas que se seguem foram escritas com a mesma esperança que trouxe os professores do projeto focalizado até aqui, a de ajudar a construir uma sala de aula mais interessante para os seus alunos, viva e significativa, despertando neles o prazer pela aprendizagem e, quem sabe assim, poder contribuir para um mundo mais justo e melhor.



## 2 CONHECENDO O PROJETO CONGRAEDUC

Esta pesquisa de mestrado acadêmico é o resultado de uma investigação realizada “por” e “no” ConGraEduC. Trata-se de uma pesquisa participante e colaborativa que envolveu toda a equipe do projeto, composta, na grande maioria, por professores da escola básica e da qual também faço parte. Assim, é imprescindível resumir o que é o projeto ConGraEduC, discutindo suas justificativas e propostas de intervenção, a fim de contextualizar o leitor em relação ao objeto de pesquisa desta dissertação: o processo de produção dos jogos didáticos digitais no âmbito do projeto. Além dos jogos, outros materiais didáticos também estão sendo produzidos e serão objetos de investigação pelos demais membros da equipe, que também são pesquisadores: professores doutorandos. Os materiais produzidos serão, posteriormente, trabalhados em sala de aula por esses professores, em uma segunda etapa do projeto, e a intervenção realizada também será objeto de pesquisa das demais investigações.

Neste capítulo, contextualizamos a presente pesquisa apresentando ao leitor o projeto ConGraEduC, no qual ela está inserida. O capítulo está organizado em três seções: *Caracterização do projeto*, *Educação científica* e *Proposta interventiva*. Na primeira seção, apresentamos o projeto. Na segunda, discutimos a educação científica proposta no mesmo. Na terceira, discorremos sobre a proposta interventiva do ConGraEduC.

### 2.1 Caracterização do projeto

O ConGraEduC é um projeto financiado pelo Programa Ciência na Escola (PCE), uma iniciativa conjunta do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações (MCTI), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para aprimorar o ensino de ciências na educação básica.

De acordo com a página do PCE na internet, são objetivos do programa:

- 1) Aprimorar o ensino de ciências nas escolas de educação básica;
- 2) Promover o ensino por investigação voltado à solução de problemas;
- 3) Intensificar a qualificação de professores da educação básica para o ensino de ciências;

- 4) Estimular o interesse dos alunos da educação básica pelas carreiras científicas;
- 5) Identificar jovens talentos para as ciências;
- 6) Fomentar a implementação de soluções inovadoras que contribuam para aprimorar o ensino e o aprendizado de ciências;
- 7) Incentivar o uso de novas tecnologias educacionais e novos métodos de ensino de ciências;
- 8) Fortalecer a interação entre escolas de educação básica, instituições de ensino superior, espaços de ciência e outras instituições de ciência, tecnologia e inovação;
- 9) Democratizar o conhecimento e popularizar a ciência. (MCTI)<sup>2</sup>

O programa iniciou suas atividades em abril de 2019 com quatro ações simultâneas: chamada pública para instituições; chamada pública para pesquisadores; olimpíada nacional de ciências – ONC 2019 e especialização a distância em ensino de ciência – Ciência é 10.

**Figura 1** – Ações do Programa Ciência na Escola



**Fonte:** Ciência na escola (2019)

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.cienciaaescola.gov.br/app/cienciaaescola/sobreoprograma>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

A *chamada pública para instituições* visava selecionar propostas de redes que envolvam escolas de educação básica, instituições de ensino superior, espaços de ciência e outras instituições de ciência, tecnologia e inovação.

A *chamada pública para pesquisadores* estava voltada para a seleção de propostas apresentadas por pesquisadores vinculados a instituições sem fins lucrativos e se estrutura em três linhas de pesquisa: 1) “Desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre o ensino de ciências; 2) Realização de atividades práticas nas escolas, com o desenvolvimento de produtos focados no ensino de ciências; 3) Avaliação das ações do Programa Ciência na Escola<sup>3</sup>.”

A Olimpíada Nacional de Ciências (ONC) é promovida pelo MCTIC e constitui um programa da Sociedade Brasileira de Física (SBF), Associação Brasileira de Química (ABQ), Instituto Butantã e Sociedade Astronômica Brasileira (SAB), responsáveis pela execução do programa por intermédio da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Segundo o site do programa, é uma forma de incentivar os estudantes a buscarem o conhecimento e também de descobrir novos talentos.

O *Ciência é 10* se caracteriza como um curso de especialização para professores graduados que estão em atuação no sistema público de ensino e ministrando aulas do que é compreendido por ciências nos anos finais do ensino fundamental.

O ConGraEduC foi contemplado na linha de ação da chamada pública para pesquisadores MCTIC/CNPq nº 05/2019, mais precisamente na linha de pesquisa 2, que são ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências. Assim, o projeto configura-se em uma proposta de intervenção pedagógica e de investigação científica. Objetiva-se com sua execução

produzir uma ferramenta digital para possibilitar o desenvolvimento de situações pedagógicas propícias à investigação sobre gramática por alunos da escola básica, em aulas de Língua Portuguesa. Assim se objetiva ainda caracterizar a educação científica como uma abordagem pedagógica produtiva em aulas da referida disciplina escolar, enfatizando um trabalho produtivo com práticas de análise linguística, resultando na conscientização gramatical dos alunos (SILVA, 2019, p. 2).

Uma das justificativas para a implementação do projeto é a falta de reconhecimento dos estudos linguísticos como atividade científica por parte dos

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.cienciaaescola.gov.br/app/cienciaaescola/chamadapesquisador>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

cidadãos comuns e, em alguns casos, também da comunidade acadêmica. Silva (2020) comenta que o PCE é uma iniciativa promissora do governo, mas questiona se o programa foi idealizado, pelas ações delineadas, para atender todas as disciplinas escolares. O autor destaca que, entre as quatro ações do programa, apenas duas trazem informações explícitas de que todas as disciplinas escolares podem ser envolvidas. Cita ainda que a última edição da ONC contemplou apenas as disciplinas de Física, Química, Biologia e Astronomia; e que o “Ciência é 10” parece ser voltado apenas para professores que ministram a disciplina de Ciências Naturais.

De fato, a ciência reconhecida e valorizada tem sido aquela relacionada a experimentos realizados em laboratórios, com métodos típicos das ciências naturais, embora, paradoxalmente, como brasileiros, passamos por um momento de descredibilidade científica, fomentada por alguns integrantes do governo federal, que atinge até mesmo as representações dominantes de ciência na sociedade. Dell’ Olio (2020, p. 136), defende que vivemos hoje um “fascismo eterno”. Uma das razões apontadas pela autora que convergem com o antigo regime político italiano é a “reação ao racionalismo” e ao “desenvolvimento do saber”.

Outro exemplo do processo de descredibilidade da ciência pode ser percebido pelos discursos antivacinas produzidos pelo atual presidente brasileiro e que acabam sendo reverberados pelos seus seguidores, em meio ao contexto da pandemia do coronavírus em que atualmente vivemos<sup>4</sup>. Assim, para que discursos medievos como esses não tomem maiores proporções, é preciso ter uma população consciente dos benefícios e da importância das ciências em suas vidas. Essa consciência pode começar pela abordagem da Educação Científica proposta pelo projeto aqui focalizado.

---

<sup>4</sup> O jornal O GLOBO destacou nesta semana, 28/04/2021, a reportagem da Revista científica britânica “Nature” que denunciou a ‘postura anticientífica’ do presidente brasileiro e a falta de diálogo com pesquisadores diante da expansão da Covid-19.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/revista-cientifica-nature-afirma-que-bolsonaro-provocou-uma-crise-epica-de-saude-publica-1-24991002>> Acesso em: 03 de maio 2021.

## 2.2 Educação científica

São comuns discursos propagados por alguns membros do primeiro escalão do governo federal brasileiro e também por seu representante maior, no intuito de fragilizar as representações sobre ciência na consciência popular, o que é contraditório com o próprio Programa Ciência na Escola (PCE), implementado pelo referido governo. Os discursos negacionistas têm ganhado força e se mostrado eficiente de modo que assistimos, nos últimos anos, a uma onda de ataques a pesquisadores e instituições de pesquisa, a exemplo das universidades públicas. Nesse sentido, Dell’Olio (2020) destaca que os ataques às universidades públicas atingem desde a autonomia universitária até os financiamentos recebidos<sup>5</sup>.

Com as representações populares sobre ciência fragilizadas, torna-se cada vez mais fácil reduzir os investimentos na área, precarizando as instituições de pesquisa. Silva (2020) nos afirma que, sob a égide do ajuste fiscal, a comunidade científica tem sofrido

com algumas atitudes governamentais ofensivas a práticas características do ofício de pesquisador, o que pode ser assimilado e reproduzido por parte da população desinformada sobre o assunto. Essa toada pode fragilizar as representações compartilhadas por cidadãos comuns sobre as ciências e as práticas desenvolvidas pela referida comunidade, que precisa do apoio populacional esclarecido para ganhar visibilidade perante os políticos eleitos como representantes do povo (SILVA, 2020, p. 2280).

Os discursos contra a ciência acabam ganhando amplitude nas redes sociais e o que presenciamos são cada vez mais compartilhamentos de informações infundadas, sem respaldo científico, que acabam confundindo, desinformando e alimentando discursos radicais e de ódio, típicos do movimento atual no Brasil que vem sendo chamado de “bolsonarismo”<sup>6</sup>.

Para tentar frear o avanço dessa desinformação, é preciso ressignificar as representações sobre a ciência e as instituições de pesquisa na consciência popular. Para tanto, é necessário que os pesquisadores estejam mais próximos da população e realizem não só um trabalho de *comunicação científica* entre pesquisadores, mas

<sup>5</sup>Como exemplos de ataques do governo a universidades, Dell’Olio (2020) cita a Medida Provisória (MP 979/2020) que interfere nas escolhas dos reitores, e também o programa “Future-se” que visa à captação própria dos recursos financeiros pelas universidades, em parceria com iniciativas privadas.

<sup>6</sup>Segundo Reis (2020), o bolsonarismo se caracteriza por um conjunto de propostas e valores associados à ascensão política de Jair Bolsonaro ao governo brasileiro. Para o autor, trata-se da versão brasileira de um movimento internacional de reação nacionalista e caracterizado por um viés antidemocrático, por um conservadorismo social e religioso, pelo desafio arrogante a verdades científicas estabelecidas, pelo desrespeito a regras elementares de convivência e pelo uso intensivo e ofensivo dos meios digitais como instrumentos de difusão desses valores.

a *divulgação científica* para a sociedade. Para Bueno (2010), a comunicação científica objetiva a disseminação de informações especializadas entre os pares especializados, ao passo que a divulgação científica tem a função de democratizar o acesso ao conhecimento científico, estabelecendo condições necessárias para a alfabetização científica e, inclusive, letramento científico da população.

A alfabetização e o letramento científico, segundo Silva (2020, p. 2288), são processos diferentes e complementares. A *alfabetização científica* caracteriza-se pelo “metaconhecimento sobre ciências” e pela apropriação da linguagem científica. Já o *letramento científico* é o uso desse conhecimento nas práticas sociais e cotidianas que envolvem a leitura e a escrita. É preciso, portanto, que o público tenha acesso e alguma compreensão das pesquisas realizadas no interior das instituições para que, assim, formem a própria representação e consciência sobre a ciência, entendendo a sua importância efetiva no cotidiano.

Para que tenhamos uma sociedade menos manipulável e cada vez mais consciente da importância da ciência e também reconhecadora da linguagem científica, é preciso que o processo de educação científica também aconteça nas escolas. A maneira como os alunos são educados cientificamente dentro das escolas deve contribuir para que os mesmos tenham representações positivas e críticas em relação à ciência. Para isso, é necessário um trabalho significativo com a alfabetização científica desses alunos e também com o letramento científico. Para Silva (2020), esses processos devem convergir em uma educação científica que demanda princípios e desencadeia competências basilares. Nas Figuras 2 e 3 são apresentados os princípios e as competências elencadas pelo autor.

Figura 2: Princípios

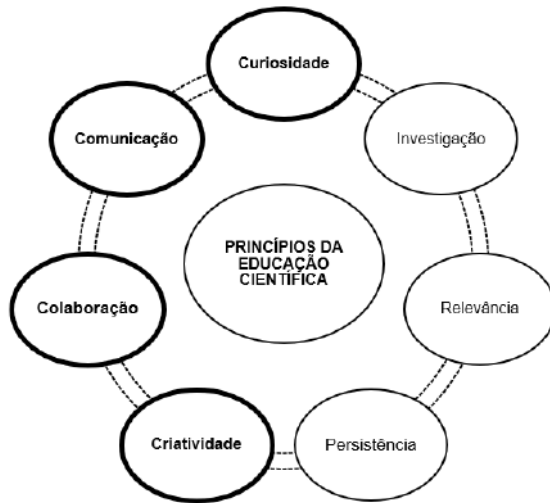
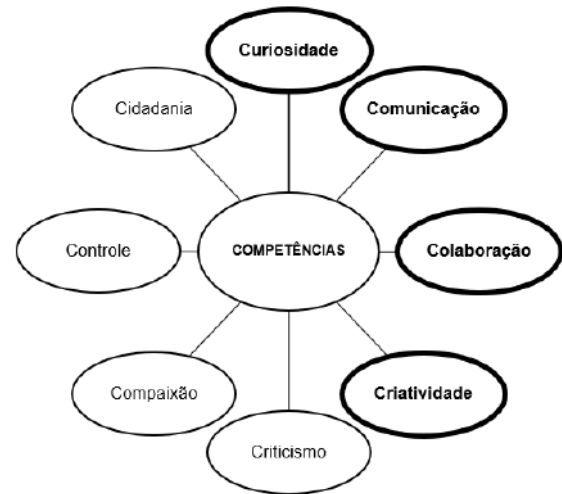


Figura 3: Competências



Fonte: Silva (2020)

De acordo com o autor, os princípios da educação científica contribuem, direta e indiretamente, para o desenvolvimento de diferentes competências. Tomando como referência o ensino de língua, Silva (2020) afirma que a *curiosidade* é o ponto de partida para a educação científica e que os alunos precisam ser incentivados a verem a língua(gem) como objeto de investigação e a fazerem perguntas sobre a mesma em contextos situados.

O segundo princípio é o da *comunicação*. Este é um princípio com sentidos duplos e interconectados. O primeiro deles alinha-se à proposta de interação democrática de Freire (1977), envolvendo empatia, tolerância e respeito diante da cultura dos participantes da pesquisa. Portanto, a comunicação, nesta perspectiva, está diretamente relacionada à competência da *compaixão*. Já o segundo sentido está relacionado ao desenvolvimento de habilidades para a utilização de mecanismos linguísticos das interações típicas das atividades científicas.

O princípio da *colaboração* envolve a convivência e o trabalho em equipe. Está atrelada diretamente à competência de controle, “quando se espera uma harmonia da pessoa com ela mesma e na convivência com outros” (SILVA, 2020, p. 2302). Para o autor, o trabalho em equipe também possibilita a troca de experiências e de saberes diversos que resultam em novas formas de pensar e resolver problemas. Assim, a competência da *criatividade* também estaria ligada ao princípio da colaboração.

A *investigação* se configura como o procedimento necessário para se responder à curiosidade. “Para garantir que a investigação se desdobre em ação,

deve-se considerar a *relevância* do problema embutido na curiosidade” (SILVA, 2020, p. 2303).

O princípio da *persistência* precisa acompanhar o pesquisador ao longo de sua vida. A pesquisa científica é uma atividade trabalhosa que requer muita persistência e dedicação. Desenvolvendo esse princípio,

os alunos poderão mobilizá-lo em outras circunstâncias ao longo da vida, evitando a desistência ou o abandono de metas diante de possibilidades de esmorecimento. Em investigações científicas, tem-se clareza do ponto de partida, sendo o percurso e o ponto de chegada imprecisos, assim, faz-se necessários persistir e resistir (SILVA, 2020, p. 2303).

Por fim, o autor destaca a competência da *cidadania* como uma das mais valiosas e também dependentes de todas as outras.

O exercício da cidadania demanda a observância de deveres social/moral/legalmente postos e o usufruto de direitos, por vezes, cerceados em sociedades mantenedoras da desigualdade. A resistência é um exercício de cidadania, caracteriza-se por formas de ação em defesa de direitos individuais e coletivos, ameaçados ou, até mesmo, usurpados. Propõe-se, portanto, uma abordagem diferenciada da educação científica por se acreditar, compartilhando sonhos e esperanças sustentadas por inúmeros professores e formadores, que as aulas de língua materna sejam espaços de resistência (SILVA, 2019, p. 2303).

A educação científica, portanto, deve configurar-se como uma estratégia de resistência, primeiro, aos discursos depreciativos que têm o condão de fragilizar as representações sobre ciências na consciência popular. Segundo, aos efeitos desses discursos que visam, cada vez mais, a massificar a população e potencializar os mecanismos de opressão veladamente instalados na sociedade. Para isso, a abordagem da educação científica pode contribuir para desenvolver os princípios e as competências necessárias ao exercício pleno da cidadania. É imprescindível ainda que, nesse processo, a cultura dos vários participantes seja respeitada e valorizada e que caminhe para uma união denominada por Liu (2009) de *ciência e público*, em que o aprendizado de ciência não esteja restrito somente às escolas, mas aconteça nos diversos espaços da sociedade onde esse aprendizado seja possível, embora, seja ainda a escola e, mais especificamente, a sala de aula, o local onde o professor, de fato, pode fazer a diferença.

O ConGraEduC, portanto, visa evidenciar os estudos linguísticos como atividade científica, por meio da abordagem da educação científica nas salas de aula da educação básica, aproximando do cidadão comum pesquisas desenvolvidas em que a língua materna é o objeto de estudo.



Nos jogos didáticos elaborados, a educação científica é trabalhada constantemente, pois esses princípios precisam ser mobilizados para que o jogador tenha êxito. Um jogador que não tenha curiosidade em explorar o jogo, que não investigue a melhor jogada, que não veja a relevância em jogar, que não persista diante dos desafios encontrados, que não seja criativo na solução dos problemas, que não aja em colaboração para a superação das dificuldades e que não saiba se comunicar com o outro para encontrar o melhor caminho, certamente, fracassará.

Ao mobilizar os princípios da educação científica, os jogadores também desenvolvem competências, pois aprendem a ter o controle da situação diante das dificuldades, desenvolvem a criticidade ao avaliarem a melhor escolha para resolução dos conflitos que envolvem o jogo, manifestam compaixão com os colegas ao ajudarem a superar os desafios com dicas de jogadas e, o mais importante, mobilizando todos esses princípios e competências ficam mais próximos de se tornarem cidadãos conscientes reconhecedores da importância dos princípios e competências científicas e dispostos a resistirem diante de discursos depreciativos em relação à ciência.

De maneira mais explícita, a educação científica também é trabalhada na narrativa criada para os jogos, pois a ideia é criar um ambiente virtual, do qual falaremos no tópico seguinte, informado pelo contexto fictício dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. Nesse ambiente, os jogadores irão se deparar com cientistas da área da linguagem que os ajudarão com dicas para superação dos desafios nos jogos. A ideia é divulgar essa literatura nacional e fomentar os estudos linguísticos como um caminho reconhecidamente científico.

Assim como se planeja conseguir com os alunos, os professores também mobilizaram os princípios da educação científica na elaboração dos jogos. Eles precisaram ser curiosos para investigarem e descobrirem jogos atrativos que pudessem servir como referencial para a produção de novos. Precisaram entender a relevância naquilo que estavam fazendo para conseguirem persistir quando as dificuldades surgiam. Precisaram ser extremamente criativos para elaborarem jogos numa perspectiva funcional da língua e, sobretudo, trabalharam em constante colaboração e comunicação para que tivessem êxito.

Não há dúvida de que a equipe também se educou cientificamente durante este processo. O desenvolvimento de competências como a criticidade necessária para se autoavaliar e também avaliar o trabalho dos colegas, a compaixão para

compartilhar o conhecimento e a experiência que cada um trazia consigo são evidências da formação de uma consciência mais cidadã. Cabe, portanto, ao professor compreender esses princípios e competências a fim de ser um mediador para o aluno na reflexão sobre esses. O professor precisa orientar o aluno no reconhecimento desses princípios e competências próprios da educação científica e, assim, contribuir para que os alunos compreendam a importância dessa educação.

Ao trabalhar com a abordagem da educação científica, o ConGraEduC foi também proposto para

proporcionar um estudo gramatical sustentável quando os alunos forem levados a observar, questionar e, conseqüentemente, pesquisar, além de fazerem usos da própria língua nas suas modalidades oral e escrita, em suportes diversos, conforme os eventos de letramento científico a serem experienciados (SILVA, 2019, p. 7).

Assim, outra justificativa para a implementação do projeto é o desafio do trabalho produtivo com a gramática, enfrentado por professores da escola básica em todo o Brasil. O projeto visa, portanto, contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos por meio da conscientização gramatical, que será discutida mais adiante.

### **2.3 Proposta interventiva**

O projeto resultará na criação do Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram), uma ferramenta digital voltada para práticas científicas educativas com a língua portuguesa. A ferramenta será composta por diversos subespaços interativos: *acervos do português; biblioteca gramatical; brincadeiras gramaticais; feira científica; pesquisa na comunidade e correio gramatical.*

**Figura 4**–Página de Acesso ao LabGram



\*O sistema ainda está em programação.

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

O subespaço interativo *acervos do português* funcionará como repositório dos *corpora* da pesquisa que serão gerados pelos alunos. Segundo Silva (2019), num primeiro momento, os alunos se responsabilizarão por fazer registros impressos, imagéticos, em áudio ou em vídeo com conteúdos linguísticos que revelem a diversidade da língua portuguesa e, num segundo momento, se debruçarão sobre esses registros para produzir objetos gramaticais de pesquisa e desenvolverem investigações linguísticas.

No subespaço *biblioteca gramatical*, serão disponibilizados textos didáticos e vídeos didáticos produzidos pelos professores da escola básica, que são alunos de doutorado sob a supervisão do coordenador geral do projeto. Silva (2019) explica que esse material será importante em razão da inexistência de material com teorias linguísticas para o público não especialista, como os alunos da escola básica. Assim, os materiais produzidos pelos professores servirão como fundamentação teórica para as pesquisas a serem realizadas pelos alunos. Boa parte desse material já foi produzida e demandou muitas horas de estudo e dedicação por parte dos professores, assim como um trabalho colaborativo muito grande em razão das dificuldades enfrentadas na retextualização do conhecimento gramatical para o aluno. Os textos didáticos produzidos precisaram ser reescritos várias vezes e os vídeos reeditados para que atendessem à necessidade de didatização do conteúdo gramatical, conforme os parâmetros trazidos por professores e pesquisadores do

projeto, de acordo com suas experiências profissionais com ensino de língua e formação de professores.

O subespaço *brincadeiras gramaticais* é o local em que os jogos digitais criados e, posteriormente, testados e investigados no âmbito do projeto de pesquisa, são disponibilizados. Nesse subespaço, versões analógicas dos jogos também são disponibilizadas para professores da escola básica. Os jogos analisados por esta pesquisa foram produzidos no primeiro semestre, durante a fase de planejamento e estão sendo programados pela equipe de informática. Até a produção desta dissertação, havia três jogos digitais prontos para serem disponibilizados no sistema em construção.

Na *feira científica* acontecerá o compartilhamento de vídeos com mesas redondas e exposições orais em que os alunos serão protagonistas. Silva (2019) explica que se trata de um espaço onde alunos de escolas participantes poderão interagir entre si, fazendo perguntas, compartilhando resultados e experiências.

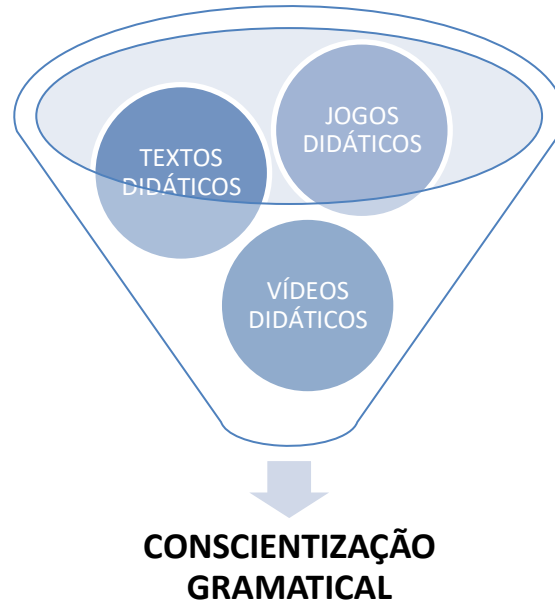
A *pesquisa na comunidade* é um espaço reservado para compor um acervo com registros da participação de alunos, professores e pesquisadores em atividades de pesquisa, em diferentes eventos científicos ou compartilhamento de experiências e saberes com a comunidade não especializada.

Por fim, no *correio gramatical* poderão ser postados comentários de internautas para alunos, professores e pesquisadores sobre o conteúdo do LabGram, trocando experiências, esclarecendo dúvidas e trazendo contribuições.

A intervenção está organizada em três principais atividades: o planejamento das ações, a implementação e a avaliação. O planejamento trata das estratégias pedagógicas elaboradas, bem como dos materiais didáticos produzidos para a intervenção em sala de aula e composição dos subespaços do LabGram. A implementação é a realização da intervenção escolar em que os alunos em conjunto com os professores construirão objetos gramaticais de pesquisa a partir dos materiais elaborados e trabalhados no projeto. As ações de avaliação acontecerão de forma contínua ao longo das fases de planejamento e implementação, avaliando a prática instaurada para, caso seja necessário, propor ajustes ou continuidade das ações, sendo esta dissertação, também, uma forma de avaliação intermediária, no percurso, processo ou calor da ação.

É importante frisar mais uma vez que os jogos aqui analisados representam apenas um dos materiais didáticos produzidos pelo projeto para o trabalho de conscientização gramatical, como podemos observar pelo gráfico seguinte:

**Figura 5** – Materiais Didáticos Produzidos no ConGraEduC



**Fonte:** Autoria Própria (2021)

Portanto, a conscientização gramatical que se espera incentivar no aluno deve ser o resultado de um processo de intervenção a ser realizado ao longo de, no mínimo, um semestre letivo em que o conjunto dos materiais didáticos, entre eles os jogos, serão trabalhados. Assim, os jogos que serão aqui analisados estão inseridos em um contexto maior de ensino/aprendizagem que precisa ser considerado. Além do importante papel dos materiais produzidos, a mediação do professor também será crucial para o processo de reflexão dos alunos. Dito isso, passamos então a focalizar especificamente os jogos didáticos digitais, objeto desta dissertação, discutindo, no capítulo seguinte, a relação entre jogos e educação.

### 3 JOGOS NA EDUCAÇÃO

A maioria de nós com certeza já teve a oportunidade de vivenciar um jogo na vida, principalmente, enquanto criança, quando nos reuníamos na rua para a realização de brincadeiras que foram sendo repassadas de geração a geração. De alguma forma, ajudamos a perpetuar tais brincadeiras, imprimindo nelas os significados da nossa época e da nossa região. Havia sempre novos rótulos, novas regras, novas moldagens que se inventavam para adequar as brincadeiras ao contexto e ao tempo em que elas aconteciam. Há, assim, uma diferença de significados entre a brincadeira de bola feita com a bexiga de boi, dos gregos e romanos, e o futebol de rua jogado com a bola de capotão, da nossa geração. Do mesmo modo, a geração de crianças que temos atualmente também imprime sua marca e vem ressignificando a maneira de brincar, considerando o contexto em que estão inseridas.

Nas próximas páginas desta dissertação, veremos como o conceito de jogo foi reformulado para se aliar à educação e, mais recentemente, também para integrar-se a uma cultura digital. Veremos que o advento tecnológico digital possibilitou novas experiências e, conseqüentemente, novas maneiras de conceber os jogos. Veremos ainda que essa nova geração demanda métodos de ensino menos tradicionais e mais conectados à sua realidade e que a aprendizagem baseada em jogos digitais se mostra promissora para tal propósito.

Neste capítulo, discorreremos sobre os fundamentos teóricos da pesquisa sob a luz dos seguintes estudos: Kishimoto (1998), Bunckingham (2010), Cerqueira (2010), Silva (2011), Almeida e Valente (2012), Prensky (2012), Ramos e Sá (2012), Leffa e Pinto (2014), Cunha (2015), Barbosa (2016), Cani, Pinheiro e Santiago (2017), Dubiela e Battaiola (2020), só para citar alguns. Está organizado em três seções: *Jogos analógicos*, *Jogos digitais* e *Jogos versus exercícios e atividades*. Na primeira seção, discutimos o conceito de jogo e a sua inserção na Educação. Na segunda, discorreremos sobre jogos digitais e aprendizagem baseada em jogos. Na terceira, discutimos algumas características contidas nos exercícios e atividades didáticas e identificamos características contidas nos jogos produzidos capazes de diferenciar esses materiais.

### 3.1 Jogos analógicos

Tentar conceituar o jogo é uma tarefa difícil, principalmente, pela multiplicidade de sentidos que é dado a esse termo. A pedagoga Kishimoto (1998) nos auxilia para falar da variedade de fenômenos que são vistos como jogos. Além das tradicionais brincadeiras de rua como amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, dentre outras, quando falamos em jogo, podemos estar falando também do jogo político dos candidatos às eleições, de competições esportivas, de *realities* shows da televisão, entre muitos outros conceitos. A autora nos esclarece que a dificuldade em conceituar o jogo aumenta quando se percebe que determinado comportamento pode ser visto como um jogo ou não jogo em culturas diferentes, ao exemplo da criança indígena que atira com arco e flecha se preparando para a vida profissional de subsistência, como um futuro caçador, e a criança na cidade que maneja o arco e flecha, fabricado para diversão e entretenimento. Portanto, cada sociedade, com seus contextos sociais específicos, constrói sua própria imagem de jogo segundo os valores e os modos de vida dessa sociedade, atribuindo-lhes sentidos diferentes.

Entre os sentidos atribuídos ao jogo, ao longo dos tempos, podemos identificar como uma das suas primeiras representações a oposição ao trabalho, o jogo como algo recreativo, um “descanso do espírito para o duro trabalho intelectual ou dispêndio de energia física, como algo não sério” (KISHIMOTO, 1998, p. 117). O jogo, portanto, era visto como uma forma de recreação e entretenimento, uma opção de lazer para as jornadas longas de trabalho.

Embora já com Platão e Aristóteles tivéssemos algum reconhecimento da importância dos jogos na aprendizagem da criança, é com o Renascimento que os jogos começam a ganhar notoriedade na educação.

A partir do Renascimento, vê-se a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. (KISHIMOTO, 1998, p. 119).

O jogo começa então a ganhar certo espaço no cenário educativo, dentro do contexto da educação infantil, como uma opção pedagógica lúdica. No entanto, nem todas as instituições aceitavam a utilização de jogos como um meio pedagógico. Algumas instituições de ensino que concebiam o aluno como alguém a ser

disciplinado, que precisava necessariamente adquirir conhecimentos, viam nos jogos uma desvirtuação dos objetivos acadêmicos. Outras instituições escolares, entretanto, conseguiam visualizar nos jogos um meio para a aprendizagem. Nascia assim, nesse contexto paradoxo, a figura do jogo educativo (KISHIMOTO, 1998).

O jogo educativo, que aliava o caráter recreativo do jogo com o objetivo escolar de ensino, buscava o equilíbrio entre essas duas funções consideradas, até então, como essencialmente dicotômicas, pois a natureza lúdica do jogo seria contraditória aos princípios escolares que visavam sempre à obtenção de resultados objetivos. Conforme Kishimoto (1998), alguns autores, a exemplo de Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow, no entanto, viam nos jogos um potencial educativo.

Entendemos, assim como Kishimoto (1998), que respeitada a natureza lúdica dos jogos, eles podem configurar-se como um importante meio de aprendizagem, possibilitando aulas mais agradáveis e produtivas, atendendo ao objetivo escolar de ensino.

Assim, os jogos educativos foram ganhando espaço nas instituições escolares infantis e se popularizando na medida em que proporcionavam o desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo e social da criança. Vial (1981 apud KISHIMOTO, 1998) traz uma variação do jogo educativo incorporando o conceito de jogo didático. Para o autor, o *jogo didático* estaria mais ligado ao ensino objetivo de aquisição de conhecimentos, enquanto o *jogo educativo* trabalhava os sentidos mais gerais da criança.

O *jogo didático*, em um sentido mais restrito, é o meio pelo qual a escola trabalharia de forma objetiva os conteúdos curriculares. Por ser esse um objetivo que mais se aproxima do ensino fundamental, utilizaremos o conceito de jogo didático neste trabalho para designar os jogos elaborados no projeto com o intuito de trabalhar a conscientização gramatical dos alunos. No entanto, é importante frisar que consideramos que os jogos didáticos também podem possibilitar o desenvolvimento dos sentidos mais gerais do aluno, como os cognitivos, os afetivos e os sociais, ao mesmo tempo em que proporcionam a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Assim, embora algumas instituições mantivessem uma lacuna entre o objetivo escolar de ensino e o objetivo recreativo do aluno, os jogos passaram a ganhar alguns espaços escolares com brincadeiras que buscavam o objetivo pedagógico, por serem receptivas pelos alunos e proporcionarem uma



aprendizagem mais lúdica e significativa. O lúdico, que se origina do latim *Ludus* é um elemento intrínseco ao jogo, que, por sua vez, é um produto inerente à criança. Essa relação, quando utilizada pela escola de maneira eficiente, provoca a aprendizagem lúdica.

Behar, Passerino e Bernardi (2007, p. 2) explicam que uma aprendizagem significativa

pressupõe o oferecimento ao educando de informações relevantes, que possam ser relacionadas com os conceitos já ou pré-existentes em sua estrutura cognitiva e que acabam por influenciar na aprendizagem e no significado atribuído aos novos conceitos aprendidos. Nesta perspectiva, o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, estando o aluno na posição de protagonista no processo da aprendizagem construída de forma cooperativa numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos. Neste paradigma, a prática pedagógica considera o processo e as ações mais significativas que o produto deles resultantes.

Por muito tempo, os jogos analógicos conseguiram cumprir esse papel de aprendizagem lúdica e significativa e ainda tem desempenhado tal função em muitas escolas no imenso território brasileiro. Do caminhar da humanidade até chegar à era das tecnologias digitais, o conceito de jogo precisou ser novamente reformulado em função de adequações demandadas. Nesse contexto, o modo de aprender dos alunos também evoluiu para uma “aprendizagem ergódica” (LEFFA; BEVILAQUA, 2020), em que os recursos digitais também assumem o protagonismo.

### 3.2 Jogos digitais

A era digital que se apresenta com o advento de novas tecnologias como o computador, a internet e, mais recentemente, os *smartphones*, provocou o surgimento de uma cultura digital. Para o professor de mídia e comunicação infantil David Buckingham (2010), a tecnologia eletrônica tornou-se uma dimensão cada vez mais significativa na vida dos alunos, sendo hoje um aspecto indispensável para o lazer de crianças e jovens.

Se as crianças e jovens de hoje estão inseridos em uma cultura digital, o autor problematiza que, por outro lado, a escola não conseguiu acompanhar essa mudança e ampliou a lacuna existente entre a cultura escolar e a cultura do aluno. Nesse mesmo sentido, Almeida e Valente (2012, p. 58) apontam que

de um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande

impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

Por estarem inseridos em uma cultura digital, os alunos da nova geração encontram um cenário controverso na escola que, muitas vezes, não só deixa de interagir com essa cultura emergente, como ainda a inibe, proibindo, por exemplo, o uso de aparelhos tecnológicos como os *smartphones*, em sala de aula. Uma prova do distanciamento que a maioria das escolas públicas tem em relação às tecnologias digitais de informação e comunicação pode ser notada pela dificuldade de estabelecimento do ensino remoto no país, durante o atual contexto de pandemia. O atual cenário exige a utilização de recursos e metodologias digitais que a escola, em muitos casos, não se sente confortável para operar.

A atual geração de crianças, acostumada ao acesso quase instantâneo de informações por meio da internet, com toda a multiplicidade de fontes disponíveis, tem dificuldade para se habituar ao modo tradicional de ensino escolar, fixados em carteiras organizadas em filas, ouvindo por horas a explicação de um professor e realizando exercícios de livros. Por isso, é tão importante que as escolas revejam suas posturas e reconheçam a importância da tecnologia em nossa sociedade, tomando-a como uma aliada do ensino. Isso não significa, porém, que o modelo educacional escolar vigente deva ser definitivamente excluído, mas é preciso que haja um equilíbrio com propostas mais atuais que consigam atrair a atenção das crianças e jovens.

Nesse sentido, Cani et al (2017) afirmam que a inserção da tecnologia digital na escola não se trata, necessariamente, da substituição de um modelo educacional por outro, mas da inserção com qualidade de tecnologias que contribuam para propostas pedagógicas que proporcionem a construção do conhecimento de forma mais interativa e colaborativa. As autoras defendem assim que o letramento digital, compreendido como a habilidade de utilização dos recursos tecnológicos digitais em práticas de leitura e escrita, em contextos distintos e para objetivos diversos, é uma necessidade contemporânea da nossa sociedade e deve ser considerado no currículo escolar.

Assim, o desafio que está posto é conseguir aliar os interesses escolares de ensino com os interesses pessoais do aluno, de modo a conduzir uma proposta didática capaz de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos ou objetos de conhecimento, de maneira ergódica, colaborando para o letramento digital. Leffa e Beviláqua (2020) explicam que esse tipo de aprendizagem, em que os recursos tecnológicos digitais estabelecem uma relação de proximidade com os alunos, é a que mais se alinha aos interesses da nova geração. Nesse sentido, os jogos digitais aparecem como um caminho promissor.

A atual cultura digital refletiu, inevitavelmente, no surgimento dos jogos digitais. De alguma forma, as brincadeiras de rua foram perdendo espaço para o mundo virtual dos *videogames*, como uma resposta cultural dessa geração, ressaltando as desigualdades sociais e econômicas que existem no imenso território brasileiro. Portanto, o jogo didático que atraía a atenção e despertava o interesse da criança e do jovem na escola, também precisou ser reformulado para conseguir responder a demandas culturais contemporâneas.

Assim como nos jogos analógicos, vários autores reconhecem a importância dos jogos digitais na aprendizagem. Gee (2003) aponta que os jogos digitais conduzem ao ensino de conteúdos e ao mesmo tempo promove aprendizagens necessárias à vida na sociedade atual. Prensky (2012) afirma que a aprendizagem baseada em jogos digitais está em conformidade com as necessidades e estilos da atual e também das futuras gerações, pois motiva e é divertida, além de ser incrivelmente versátil e eficaz quando trabalhada corretamente. Leffa e Pinto (2014) defendem que há nos jogos digitais elementos que podem ser trazidos para o ensino, como capacidade de motivar os alunos e a capacidade de desenvolver a aprendizagem. Demo (2015) destaca que os videogames são exemplos autorais de aprendizagem por promoverem motivações intrínsecas poderosas e viciantes que levam o jogador a enfrentar problematizações complexas as quais exigem dedicação, discussão e busca de soluções próprias instigadoras da autonomia. Do mesmo modo, Cani et al (2017) sugerem que os jogos digitais podem desenvolver capacidades que auxiliam na aprendizagem como a concentração, raciocínio rápido, ação e interação, por serem divertidos e desafiadores.

Portanto, há nos jogos digitais um reconhecido potencial para a aprendizagem e, praticamente, um consenso entre os defensores dessa metodologia de que eles são extremamente motivadores.

Com uma experiência de sucesso na área de *e-learning*, o administrador Marc Prensky (2012, p. 208) define a aprendizagem baseada em jogos digitais como

qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador. A premissa por trás dela é a de que é possível combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores que aqueles obtidos por meio de métodos tradicionais de aprendizagem no processo.

Para o autor, qualquer um que tenha nascido no último quarto do século XX pertence à “geração dos jogos”, ou seja, “são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e da internet.” (PRENSKY, 2012, p. 75). Essa geração, ou pelo menos boa parte dela, cresceu em um ambiente digital e interativo e, em razão disso, pode resistir e ter grandes dificuldades para se adequar aos métodos tradicionais de ensino, que não atendem as suas especificidades.

Veen e Vrakking (2009) denominam essa geração como o *Homo zappiens* e explicam que ela processa as informações de maneira ativa, consegue resolver problemas utilizando estratégias de jogo de maneira muito hábil e sabe se comunicar facilmente. Para os autores, a relação dessa geração com a escola mudou profundamente em relação às gerações passadas. Os atuais alunos parecem considerar a escola como algo não conectado ao seu mundo, por essa razão tendem a apresentar um comportamento hiperativo e atenção limitada nas salas de aula, pois querem estar no controle daquilo que se envolvem participando ativamente e não passivamente.

Prensky (2012) destaca que, quando se trata de ensino, o que acaba prevalecendo nas escolas e empresas é o método tradicional da exposição e avaliação, que consiste em uma série de apresentações no intuito de transmitir informações, seguidas de perguntas ou avaliações. O autor defende a ineficácia de tal método para a geração atual de alunos em salas de aula e trabalhadores corporativos em treinamentos institucionais, e diz que precisamos desesperadamente de métodos que sejam convergentes com as características e interesses dos atuais aprendizes.

As características defendidas pelo autor constituem em diferenças cognitivas que a geração dos jogos tem em relação às gerações pré-digitais, ou seja, os alunos de hoje possuem um modo peculiar de aprender em razão de sua exposição contínua em um ambiente digital. Segundo Prensky (2012, p. 82),

ao crescer com videogames na velocidade *twitch*, MTV (mais de 100 imagens por minuto) e a velocidade ultrarrápida dos filmes de ação, a mente

da geração dos jogos foi programada para se adaptar a uma rapidez maior e obter êxito nisso. No entanto, quando essa geração vai à escola ou ao trabalho, educadores e instrutores costumam transmitir a ela todas as características do passado que não contemplam essa velocidade *twitch*: ensino no método de “exposição e avaliação”, salas de aula corporativas chatas, palestrantes fracos, vídeos corporativos narrados e, mais recentemente, cursos da internet do tipo “clique e durma”.

Assim, a geração dos jogos, ou o *Homo zappiens*, possui, por exemplo, uma maior sensibilidade visual adquirida pelo contato com gráficos de alta qualidade e expressividade, gerados por avanços tecnológicos com os quais cresceram: televisão, vídeos, jogos de computadores, *smartphones* e tanto outros. Esses recursos apresentam uma linguagem visual em que os textos escritos são pouco expressivos. Em razão disso, uma das diferenças cognitivas geradas é o fato de os alunos de hoje acharem mais natural começarem uma leitura pela interpretação de imagens (PRENSKY, 2012).

Portanto, a maneira como os atuais alunos aprendem demanda uma metodologia diferente de ensino. A aprendizagem baseada em jogos digitais aparece como uma das possibilidades ao combinar as experiências e os interesses do aluno com a aprendizagem de um saber que possa ser útil e que o ajude a se constituir como um cidadão, de uma forma prazerosa e divertida. Mas quais são, de fato, os elementos de um jogo que podem contribuir para que essa aprendizagem aconteça?

Ao tratar sobre fatores estruturais do jogo, Prensky (2012) elenca seis elementos constitutivos: *Regras; Metas ou objetivos; Resultados e feedback; Conflito/competição/desafio/oposição; Interação e Representação ou enredo.*

**Figura 6** – Elementos do jogo



**Fonte:** Elaborado a partir de Prensky (2012)

As *Regras* são o que diferenciam um jogo de uma brincadeira qualquer. Elas estabelecem limites, leva-nos a seguir determinados caminhos para se chegar a resultados específicos. Elas também servem para limitar as táticas ou estratégias do jogador dificultando, assim, o alcance das metas e objetivos do jogo.

As *Metas* ou *objetivos* também são elementos que diferenciam um jogo de outras formas de brincar. Esses elementos contribuem para a motivação dos jogadores. Para Prensky (2012, p. 175), nós, seres humanos, somos orientados por metas e objetivos. Somos “capazes de conhecer uma situação futura e bolar estratégias para chegar lá”, por isso, gostamos tanto deste processo.

Os *Resultados e feedback* são os elementos utilizados para avaliar o progresso do jogador no jogo em relação às metas. O *feedback* nos responde se estamos trilhando o melhor caminho em direção aos objetivos. Ele pode vir de várias formas, entre elas, por meio de uma pontuação que informa ao jogador como foi a sua performance no jogo. Uma pontuação muito alta mostrará que o jogador está indo bem em relação às estratégias traçadas para superação dos desafios impostos pelo jogo, mas uma pontuação muito baixa é um indicativo de que talvez as estratégias precisem ser revistas.

O *conflito*, *competição*, *desafio* e *oposição* são “problemas que os jogadores tentam resolver” (PRENSKY, 2012, p. 177). São esses problemas que provocam a adrenalina no jogador e estimulam sua criatividade fazendo com que ele tenha vontade de jogar.

A *interação* se apresenta pela relação do jogador com o computador por meio da resposta emitida pelo *feedback* e se apresenta também pelo aspecto social dos jogos, pois promovem a formação de agrupamentos por poderem ser jogados com outras pessoas. Além disso, defendemos que os aspectos visuais do jogo também contribuem para a interação dos jogadores com a máquina, pois contextualizam os jogos deixando o ambiente virtual mais ou menos agradável.

Por fim, a *representação* se relaciona com a inclusão da narrativa do jogo. Malone (1981 apud Prensky, 2012), aponta que a fantasia é um dos elementos do jogo que desenvolve experiências educacionais agradáveis. A fantasia pode ser proporcionada por uma narrativa temática que agrade o jogador e desperte, assim, o interesse pelo jogo e, conseqüentemente, pela aprendizagem.

Prensky (2012) afirma que, ainda que de maneira tímida, instrutores em diversos setores empresariais têm criado jogos no intuito de desenvolverem a aprendizagem de seus trabalhadores, e que o professor produtor de jogos é uma tendência que se fortalecerá no futuro.

Contudo, elaborar jogos demonstrou ser uma tarefa difícil, pois o ConGraEduC tem revelado que, inicialmente, ao tentarem produzir jogos, os professores apresentavam, na verdade, propostas que mais se assemelhavam aos tradicionais exercícios de livros didáticos.

### **3.3 Jogos versus exercícios e atividades**

Para elaborar os jogos, foi preciso que a equipe do ConGraEduC pensasse em um material didático distanciado ou com características diferentes das que possuem alguns tradicionais exercícios de livros, para que, assim, pudessem propor um trabalho diferente e quem sabe despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo, possibilitando, assim, uma aprendizagem lúdica e significativa.

Os exercícios didáticos reproduzidos pelas escolas, aos quais nos referimos, se caracterizam pelo trabalho de “identificação e definição de categorias” gramaticais (SILVA, 2011, p. 44), denominadas classes morfológicas, tais como

substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, só para citar algumas, e também funções sintáticas em orações, na identificação de sujeito, predicado, objeto, dentre outras. Nesses exercícios, são propostos trabalhos mecânicos de identificação e definição dessas categorias. Ao explicar a dinâmica desses exercícios, na perspectiva da Linguística Aplicada, Silva (2011, p. 35) esclarece que

num primeiro momento, as categorias gramaticais são apresentadas por meio de definições ou conceituações. Num segundo momento, exemplificações de tais categorias são apresentadas. E, num terceiro momento, os alunos são solicitados a identificarem ou classificarem as categorias apresentadas no nível da palavra ou frase.

Cerqueira (2010) destaca que os *exercícios didáticos* estão a serviço da gramática normativa e configuram-se como instrumentos de verificação da aprendizagem por meio da memorização do conteúdo. Os exercícios didáticos, portanto, configuram-se como instrumentos de testagem que avaliam a quantidade de conteúdo que o aluno conseguiu memorizar. Esses exercícios são, geralmente, compostos por textos utilizados como subterfúgio ou pretexto (SILVA, 2011) para o ensino de gramática. Por estarem a serviço da gramática normativa, eles priorizam a memorização de categorias e regras gramaticais.

Em oposição aos exercícios, temos o conceito de *atividade didática* enquanto produção de conhecimento (CERQUEIRA, 2010). A atividade estaria mais comprometida com o processo de ensino e aprendizagem de maneira mais ampla, em que a criatividade e o protagonismo do aluno entram em cena. A atividade, assim, ultrapassa os limites da sala de aula e tem o objetivo de impulsionar uma aprendizagem que faça sentido para o aluno e que possa contribuir para sua formação humana. Portanto, exercício e atividade são atividades distintas, pois

o primeiro está a serviço imediato do ensino da gramática normativa, contemplando suas categorizações, classificações e método analítico, ao passo que a segunda está a serviço de uma prática que ultrapassa as preocupações meramente gramaticais, pretendendo-se (porque muitas vezes não se alcança) que o ensino da língua possa ter, de alguma forma, maior utilidade para a vida do aluno de uma forma geral (CERQUEIRA, 2010, p. 133).

Dessa maneira, os jogos didáticos aqui desenvolvidos foram pensados, inicialmente, para se alinharem ou se aproximarem do conceito de atividade, conforme compreendido por Cerqueira (2010). As atividades se configuram como uma possibilidade de aprendizagem em que não só a memorização do conteúdo importa, mas o processo reflexivo e lúdico sobre os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas provocam.



Contudo, embora a equipe do ConGraEduC tivesse a consciência sobre as diferenças conceituais existentes entre os exercícios e as atividades didáticas e se esforçasse para desenvolver jogos que se relacionassem com o conceito de atividade, os primeiros jogos elaborados se aproximavam ou apresentavam características típicas dos exercícios, no que se refere à estrutura, como a presença de textos escritos muito longos para um jogo, poucas imagens, quase nenhum movimento, pouco desafiadores, só para citar algumas.

No decorrer do processo de elaboração, em virtude das discussões realizadas entre os membros da equipe, os professores refletiram sobre as produções e conseguiram avançar na elaboração de jogos que possuísem os elementos constitutivos elencados por Prensky (2012), bem como a presença de outros que, ao implementados, possibilitavam maior dinamismo ao material produzido. Esse processo de reflexão possibilitou avançar na produção de um material que, no olhar da equipe, se distanciava da estrutura dos exercícios didáticos e, para além do conceito de atividade, apresentava características peculiares de jogos didáticos digitais.

Nesse sentido, esta pesquisa evidenciou alguns aspectos capazes de definir os jogos didáticos a partir da possibilidade do trabalho *com* e *sobre* a língua. Tal perspectiva, como informamos, se distancia das características comumente encontradas em exercícios e também atividades didáticas. À medida que a equipe conseguia implementar tais características, consideravam que o material estava mais dinâmico e, conseqüentemente, mais próximo de um jogo. As características a serem elencadas são identificadas como *aspectos dinâmicos*.

Por dinâmico, referimo-nos àquilo que é responsável pela configuração dos jogos e que provoca movimento, agilidade, evolui, desencadeia criatividade e engajamento dos participantes. Portanto, são aspectos que possibilitam aos jogos características peculiares e diferentes das encontradas em exercícios da tradição escolar, bem como em atividades didáticas.

Os aspectos aqui discutidos foram reunidos para contribuir com a elaboração de jogos didáticos digitais no tocante à dinamicidade e à qualidade, julgadas como necessárias pelos professores envolvidos no projeto. Assim, identificamos cinco aspectos orientadores do trabalho de produção dos jogos: *narrativa*, *desafio*, *autoexplicação*, *movimento* e *multimodalidade*. Esse último se caracteriza por quatro subaspectos: *imagem*, *oralidade*, *escrita* e *efeito sonoro*.

Ressaltamos que esses aspectos foram identificados no contexto dos trabalhos de elaboração de jogos didáticos no ConGraEduC. Eles foram produzidos espontaneamente a partir da negociação de saberes da prática, mobilizados pelos participantes do projeto.

**Figura 7** – Aspectos Dinâmicos de Jogos Didáticos



**Fonte:** autoria própria (2021)

O aspecto dinâmico da *narrativa* está relacionado à contextualização dos jogos. Trata-se de uma narrativa temática que orienta a escolha dos elementos de composição. A narrativa já é um elemento reconhecido no jogo. Dubiela e Battaiola (2007, p. 2) apontam que “as narrativas podem ser apresentadas em diferentes mídias (livros, história em quadrinhos, jornal, cinema, teatro, etc) incluindo jogos de computador.”

Ramos e Sá (2012) também defendem que nos jogos há um enredo desencadeado por um conflito envolvendo personagens em um determinado espaço e tempo, configurando assim uma narrativa. Nos jogos mais atuais, esse enredo é desenvolvido com a participação de personagens em formas de avatares assumidos pelos jogadores. Os avatares enfrentam situações inusitadas e desafiadoras no

decorrer do jogo e buscam sempre superá-las para alcançarem determinados objetivos.

A narrativa está contida na representação, um dos elementos constitutivos do jogo para Prensky (2012). Segundo o autor, ela ganha cada vez mais importância por desencadear elementos da fantasia. Compreendemos que a fantasia desperta a imaginação e a curiosidade, colaborando para a motivação em jogar. Assim, a narrativa pode contribuir para a tematização dos jogos. Uma narrativa temática orientará a escolha das imagens e dos recursos semióticos, como as cores utilizadas.

No LabGram, há uma narrativa temática desencadeada por personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Os jogos analisados por esta pesquisa são orientados por esta narrativa.

O aspecto dinâmico do *desafio* está relacionado ao nível de dificuldade que os jogos possibilitam ao jogador. Os jogos precisam apresentar níveis graduais de dificuldade de modo a garantir uma evolução. Nesse sentido, Cani et al (2017, p. 463) apontam que

alguns critérios intrínsecos aos jogos, mediante estratégias bem definidas, podem ser utilizados pela escola de forma dinâmica e envolvente, o que apontaria para uma ressignificação do ensino, de modo que sistemas de pontuação eficientes, como recompensas e estratégias eficazes, com desafios por níveis e criatividade na construção do jogo, estabeleceriam espaços de aprendizagem mais prazerosos, sintonizados com interesses e demandas dos alunos.

Ao sintetizar as características dos jogos que podem ser incorporadas ao ensino, por despertarem o interesse dos jogadores, Leffa e Pinto (2014) mencionam os princípios do *fluxo* e da *superação*, caracterizados por etapas que são gradativamente vencidas e transformadas em conquistas, o que leva o aluno a superar os próprios limites. Para os autores, a escola, muitas vezes, não só deixa de propiciar as conquistas ao aluno, como também ocasiona os fracassos. Demo (2015) destaca que os jogadores querem sempre os jogos mais difíceis, pois apreciam a problematização e o desafio.

O desafio também é um dos elementos constitutivos do jogo para Prensky (2012). Trata-se de um ponto de grande importância que deve estar em sincronia com as habilidades do jogador. Portanto, o desafio de um jogo não pode ser uma barreira quase intransponível que fuja às competências do jogador e assim o deixe

frustrado, e nem uma tarefa dada que provoque a desmotivação por não ser desafiadora.

Assim, compreendemos que o desafio é mais um aspecto dinâmico que pode motivar o aluno e colaborar para o distanciamento dos jogos em relação aos exercícios e no avanço em relação às atividades didáticas.

O aspecto dinâmico *da autoexplicação* diz respeito à facilidade de entendimento dos jogos, contribuindo no processo de percepção de sua execução. Prensky (2012) defende que são muito raras as vezes que essa geração dos jogos pensa em ler um manual para poder utilizar alguma coisa. Eles, geralmente, aprendem utilizando. Assim também ocorre nos jogos. Um jogo didático que precisa de muitas instruções para ser compreendido pode afastar o interesse do aluno. Um jogo didático que é facilmente compreendido e que possibilita ao aluno o seu início rápido pode atraí-lo. Essa é a lógica implícita no aspecto.

Para que um jogo didático possa atrair o aluno, despertando seu interesse em jogar, é importante que esse aluno não se desmotive já no início, quando se depara com o processo de compreensão do jogo. Compreendemos que as tarefas oferecidas pelos livros, muitas vezes, já trazem exercícios de difícil compreensão. Em nosso entendimento, isso contribui para a desmotivação desse aluno e, conseqüentemente, para o fracasso da atividade. Em razão disso, para que o jogo alcance a função lúdica que precisa desempenhar é importante que sua dinâmica seja facilmente compreensível.

O aspecto dinâmico do *movimento* é garantido quando há nos jogos elementos que produzem alguma mobilidade, como dados e roletas, ou o arrastar de alguma palavra ou imagem, por exemplo. A presença desses elementos nos jogos elaborados foi muito apreciada pela equipe, como veremos mais adiante. Eles são essencialmente dinâmicos e divertidos e contribuem, em muito, no distanciamento de um jogo em relação às características típicas dos exercícios, bem como avançam em relação às atividades didáticas no que se refere à dinamicidade.

O aspecto dinâmico da *multimodalidade* está relacionado à utilização de diferentes linguagens no jogo didático, de modo que haja um equilíbrio entre elas. Kress e Van Leeuwen (1996) explicam que a multimodalidade é marcada pela presença de distintos modos semióticos que, unidos, contribuem para a significação do texto.

Conforme pontuado previamente, o aspecto dinâmico da multimodalidade se subdivide em quatro: *imagem, oralidade, escrita e efeito sonoro*. Juntos, eles contribuem para a significação do jogo.

Diversos pesquisadores discutem a importância do uso das imagens no contexto educativo. Araújo (2011) destaca que o alfabeto se originou a partir de um sistema de símbolos oriundos das imagens e é legítimo reivindicar um espaço para elas nos materiais educacionais em um mundo cada vez mais imagético. “As imagens formulam mundos, instituem práticas culturais, mas ainda acreditamos que a palavra é a fonte de saberes” (CUNHA, 2015, p. 71). Para Wolf (2005), além da linguagem verbal, o homem se caracteriza também pelas imagens, por ser o único animal a produzi-las e utilizá-las. Barbosa, Araújo e Aragão (2016) apontam que um dos efeitos dessa nova era tecnológica, em que há uma maior rapidez na comunicação e circulação da informação, é o crescente papel da imagem nos diferentes contextos de relacionamento humano.

Portanto, se as imagens foram tão importantes para a humanidade, configurando-se pelas pinturas rupestres nas paredes das cavernas, como um dos primeiros meios de comunicação e representação do homem, e sobre as quais ainda nos debruçamos para compreendê-lo em seu determinado tempo e contexto social, por que, atualmente, quando vivemos em um mundo onde elas se fazem quase onipresentes, não dedicamos a mesma atenção em interpretá-las? Uma das possíveis respostas para essa pergunta pode ser formulada pela afirmação de Cunha (2015, p. 70):

analfabetos visuais, cegos, distraídos, admirados ou arrebatados pelo universo visual, temos dificuldades em manufaturar, criar, compor, manusear imagens e expressar pensamentos, emoções, conceitos utilizando a linguagem visual. São inúmeras as causas para a pouca experiência que temos em utilizar imagens como meio para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra, escrita ou falada.

Assim, o texto escrito, principalmente, assume o protagonismo em uma sociedade grafocêntrica como o modo semiótico mais legítimo de interação do homem, mesmo diante de um cenário cada vez mais imagético. Existe, portanto, segundo Cunha (2005, p. 70), uma hierarquização entre as linguagens: a escrita, que porta o “conhecimento, o saber e a verdade”, e as imagens que, muitas vezes, serve como um registro que “ilustra” e “comprova” a veracidade do que está escrito.

A autora defende assim a utilização de metodologias visuais em que “palavras e imagens possam dialogar e ampliar nossos modos de ver e interpretar o mundo” (CUNHA, 2015, p. 86), rompendo assim com os usos tradicionais que se faz delas em relação ao texto escrito, em que as imagens atuam como meras ilustrações desse. Para a autora,

atualmente, convivemos com os mais diversos materiais compostos por imagens e textos. É uma marca dos produtos contemporâneos a composição imagética e escrita. Embalagens, revistas, jornais, livros, folders, manuais, propagandas, celulares, cardápios, ecografias, calendários, placas de trânsito, mapas, *jogos eletrônicos*, produções artísticas, cédulas de dinheiro, carros, aviões, trens, ônibus, grafites, pichações, sites, banners, redes sociais, entre tantos outros artefatos, são apresentados por meio dessas modalidades expressivas distintas, mas que, articuladas, e conforme sua organização, composição, diagramação, ênfase, tamanho, produzem uma retórica verbo-visual no suporte que a veicula.” (CUNHA, 2015, p. 71, grifo nosso)

Nesse mesmo sentido, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) denominam a comunicação contemporânea de nossas práticas e relações sociais como um evento multimodal que agrega diversos modos, texto escrito, oral, imagético, e recursos semióticos – cores e tipografias. As autoras destacam que esse cenário em que há uma certa facilidade na manipulação e edição das imagens e dos textos escritos, por meio das ferramentas computacionais, tem gerado a necessidade de materiais didáticos cada vez mais multimodais em que os modos e os recursos semióticos estejam cada dia mais agrupados.

A utilização de imagens na contemporaneidade também vai ao encontro da afirmação de Prensky (2012), ao defender que a geração dos jogos possui uma maior sensibilidade visual para leitura dessas modalidades de texto.

Portanto, considerando o jogo digital como um tipo de material didático, faz-se necessário que ele seja multimodal e agregue também os diversos modos e recursos semióticos, sendo a linguagem não verbal, como vimos, um desses elementos. Assim, o aspecto dinâmico da *multimodalidade* relaciona-se com a necessidade de utilização das imagens como um dos modos semióticos do jogo, rompendo com a hierarquia que vê a linguagem verbal como modo mais legítimo de interação.

No entanto, a utilização das imagens no jogo não garante que elas exerçam o papel de interação, constituindo-se como um modo semiótico legítimo. É necessário ainda que elas assumam, ou, ao menos, dividam o protagonismo do jogo com a linguagem escrita e não sirvam apenas como elementos decorativos, mas

que desempenhem alguma função mais significativa dentro dos jogos, ajudando em seu entendimento e execução.

Ao tratar de materiais didáticos multimodais, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) defendem que a imagem deve se constituir como produtora de significados, não configurando apenas como um elemento meramente atrativo no aspecto visual desses materiais, mas integrando-se ao texto escrito para constituir-se também como um modo de produção de sentidos.

Nesse sentido, ao falar sobre design de materiais pedagógicos digitais (MED), Torrezan (2009) afirma que a utilização dos elementos de composição desses materiais não pode ser apenas decorativa, mas parte integrante do material educacional.

Van Leeuwen (2004, apud SILVA R., 2020) argumenta que, na sociedade contemporânea, modos semióticos como a escrita e as imagens, embora independentes, podem se unir para a construção de significados, mas destaca que, por serem independentes, podem também realizar significados que se contrastam quando observados separadamente. De forma semelhante, Cope e Kalazantzis (2013) explicam que os diferentes modos configuram-se como maneiras diferentes de conhecer e apreender os significados e que a utilização dessas distintas formas de representação, de modo consciente, contribuem para um aprendizado mais eficiente.

Em razão disso, entendemos que os jogos digitais, por configurarem-se como um material didático multimodal, precisam ser constituídos, além de textos verbais, por imagens que também colaborem para a interpretação das dinâmicas particularizadas e levem o jogador à compreensão e ao aprendizado do funcionamento dos elementos linguísticos focalizados.

O uso da *oralidade* guarda relação com a retextualização de escritos para áudios, por meio de dublagens ou leituras oralizadas. Marcuschi (2010, p. 25) define a oralidade como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. O autor defende a importância da oralidade afirmando que ela é um dos grandes meios de expressão e comunicação da humanidade. Apesar de a escrita gozar de um maior prestígio social em sociedades grafocêntricas como a nossa, Marcuschi (2010) esclarece que esse prestígio se dá apenas no campo ideológico, pois não há

processos cognitivos novos, mais abstratos ou superiores na escrita, e sim modos diferentes e complementares de produção.

Demo (2015) aponta ainda que estamos transitando para textos multimodais que, para além do impresso,

agregam áudio e vídeo sob infindas formas, procurando, ao final, fazer de imagem e som não apenas ilustrações, mas argumentos. A academia resiste muito a tais autorias, por que prefere a linearidade do texto impresso, ao encaixar-se perfeitamente no método lógico-experimental analítico, sequencial e linear (DEMO, 2015, p. 23).

O uso da *escrita*, como afirmado, é privilegiada em nossa sociedade e isso reflete nos materiais didáticos produzidos e disponibilizados nas escolas. Basta passar o olhar sobre um livro didático qualquer para perceber que os exercícios propostos aparecem, em sua grande maioria, acompanhados e orientados, exclusivamente, por textos escritos. Contudo, ninguém aqui cairia no equívoco de ignorar a importância da escrita para a humanidade. De fato, ela é muito importante e apresenta, como afirma Marcuschi (2010), elementos significativos próprios que não se encontram na oralidade, como recursos semióticos do tipo tamanho, cores e formato das letras. Do mesmo modo, a escrita também não é capaz de reproduzir todos os fenômenos encontrados na oralidade, tais como a gestualidade e a prosódia que, nos áudios, é marcada pela entonação.

Assim, o que se espera é que ambas, escrita e oralidade, sejam utilizadas de maneira equilibrada tendo em vista que os dois modos semióticos são importantes e podem se complementar na produção de significados pelo aluno.

Por fim, o aspecto dinâmico dos *efeitos sonoros* tem relação com a utilização de elementos que emitam som, distintos da voz humana, ao exemplo de alarmes, ruídos e toques. Van Leeuwen (2011, apud BARBOSA, 2016), ao explicar a multimodalidade, comenta que, além do texto verbal e as imagens, o termo se refere também ao uso integrado de recursos comunicativos como os sons. Além disso, os efeitos sonoros “estimulam a curiosidade sensorial” (MALONE, 1981 apud PRENSKY, 2012, p. 215). Portanto, entendemos que os *efeitos sonoros* são um recurso semiótico importante em materiais multimodais e um recurso que pode contribuir para a dinamização de jogos.

Barbosa (2016) comenta que os diferentes modos e recursos semióticos, como o texto verbal e suas tipografias (cores, estilo, tamanho de fonte, organização textual), as imagens (estáticas ou em movimento), e sons têm sido utilizados para



formar uma composição multimodal. A autora reconhece, assim como outros autores, que essa diversidade de modos e recursos semióticos reunidos em uma mesma superfície, ou seja, em um mesmo material, que tenha o objetivo didático, seja ele digital ou impresso, pode contribuir com o aluno em suas leituras e interpretações. Portanto, compreendendo o jogo didático como um desses materiais, entendemos que os aspectos dinâmicos aqui discutidos podem habilitá-lo e qualificá-lo como uma composição multimodal.

Os professores do ConGraEduC progrediram na elaboração dos jogos na medida em que conseguiram implementar os aspectos dinâmicos discutidos. Com implementação de tais aspectos, conseqüentemente, os jogos tendem a se tornar mais atrativos e dinâmicos para os alunos da escola básica, conforme olhar dos professores da equipe atuantes nesse nível de ensino.

Diante disso, consideramos que tais aspectos podem colaborar com professores da escola básica, servindo como um referencial na hora de elaborar jogos didáticos digitais e também analógicos, pois alguns aspectos aqui discutidos podem ser observados em jogos analógicos, que visem a conscientização gramatical dos alunos, que passaremos agora a discutir.

## 4 CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL

A língua padrão tem sido, tradicionalmente, a língua oficial ensinada nas escolas públicas brasileiras. As escolas públicas, por sua vez, recebem cada vez mais crianças e jovens das camadas mais populares da sociedade que, ao chegarem na sala de aula, se deparam, muitas vezes, com um ensino de língua impositivo e pouco criativo. Este tipo de ensino pode não contribuir como se espera para o processo de reflexão sobre a língua que o aluno precisa ter.

Este capítulo tem como objetivo discutir o trabalho de conscientização gramatical e está organizado em três seções: *Refletindo sobre a língua*, *Abordagem funcionalista da GSF* e *Reformulações propostas pelo ConGraEduC*. Na primeira seção, discutimos o conceito de conscientização gramatical e reflexão linguística que orientam as produções do ConGraEduC. Na segunda, discutiremos sobre a abordagem funcionalista da GSF, teoria gramatical utilizada como referência para a elaboração dos jogos. Na terceira, apresentamos as reformulações das metalinguagens propostas pelo projeto.

### 4.1 Refletindo sobre a língua

A conscientização gramatical proposta pelo projeto e incentivada pelos jogos se relaciona com o conceito de *letramento reflexivo* abordado por Hasan (1996) e caracterizado como o trabalho para a compreensão do papel da linguagem na sociedade, tendo em vista que é pela linguagem que as sociedades se perpetuam. Assim, o letramento reflexivo leva os alunos a questionarem e reimaginarem os usos da linguagem que moldam nossas vidas (FRENCH, 2019). Portanto, para além do reconhecimento de categorias gramaticais, o letramento reflexivo pressupõe um trabalho crítico em relação à linguagem para desvelar construções preconceituosas e mantenedoras das desigualdades sociais.

Freire (1979, p. 15) explica que a conscientização implica que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” Isso implica a inserção crítica do homem na realidade à qual está inserida com esperança de poder modificá-la, e não como se essa realidade fosse algo imutável. Para tanto, é necessário que haja uma

educação problematizadora que não reduza o aluno a um objeto receptor do conhecimento transmitido pelo professor, mas sujeito ativo no processo de construção desse conhecimento. É necessário ainda que, nessa construção, o aluno seja levado a refletir sobre suas condições de vida no contexto social em que está inserido para que o conhecimento elaborado sirva diretamente para melhorar a sua vida e a daqueles ao seu redor.

Os jogos, juntamente com os demais materiais didáticos produzidos pelo projeto, portanto, objetivam levar o aluno a ser capaz de refletir sobre os usos da língua. Eles buscam possibilitar a conscientização pelos alunos do comportamento ou da funcionalidade de elementos linguísticos, considerando os efeitos de sentidos que nossas escolhas lexicais e gramaticais provocam nas interações diárias. Objetivam promover a “conscientização de conhecimentos partilhados sobre o funcionamento da gramática do português” (SILVA, 2019, p. 8). O desafio está para além da memorização das categorias gramaticais, mas no entendimento do funcionamento dos sistemas constitutivos da língua portuguesa a fim de que esse entendimento colabore para o desvelamento de situações diversas, dentre as quais realçamos as opressões perpetuadas pela linguagem.

O ensino formal de língua trabalhado em escolas públicas e privadas, que se caracteriza pelo ensino da língua padrão, tem se mostrado distante dos alunos. A escola pública brasileira, por exemplo, recebe alunos dos mais diversos extratos sociais do país. Inúmeros alunos que, até então, faziam uso da linguagem de forma efetiva em seu meio social, ao adentrarem na escola, são surpreendidos com uma série de normas que acabam tornando o processo interativo entre escola e aluno mais desafiador ou problemático, ao ponto de o aluno pensar que sua linguagem é inválida.

O poema “Aula de Português”, do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade<sup>7</sup>, descreve bem este sentimento de estranhamento e incerteza dos alunos nas aulas de língua.

---

<sup>7</sup>Fonte: <https://folhadepoesia.blogspot.com/2014/07/aula-de-portugues.html>. Acesso em: 09 mar. 2021

Aula de Português

A linguagem  
na ponta da língua  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a priminha.

O português são dois; o outro, mistério.

As aulas de Português, como bem reflete o poema, nem sempre têm valorizado a linguagem trazida pelos alunos do meio social em que vivem e têm tentado impor, unilateralmente, uma linguagem padrão culta que a escola e os setores dominantes da sociedade consideram como certa. Tagliani (2007) corrobora essa afirmação ao dizer que temos uma escola voltada ao ensino da variedade padrão da língua. Assim, o ensino de língua está vinculado a uma perspectiva gramatical que não valoriza a realidade social do aluno em sua prática.

Embora a variedade padrão da língua seja importante, não é a única. Portanto, é preciso considerar a linguagem do aluno, com suas gírias e seus dialetos, pois é constitutiva do meio social em que vive, traz expressividades próprias. Ignorar essa linguagem na escola torna-se um dos fatores importantes do fracasso escolar, como afirma Tagliani (2007, p. 113):

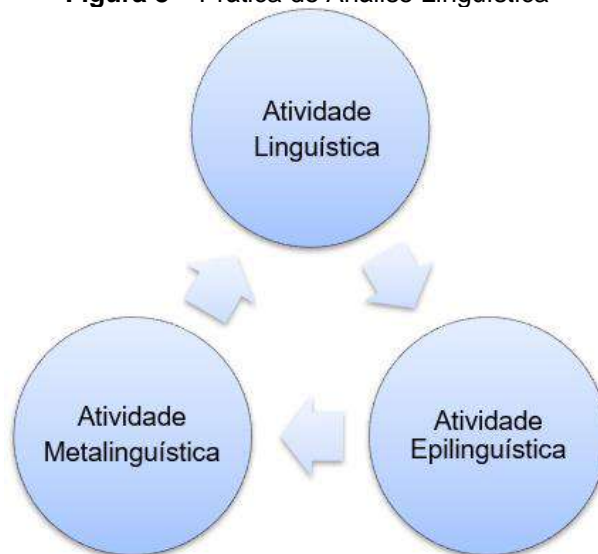
o problema está em se considerar a variedade do aluno como inferior, por ser diferente daquela da escola – está criado o estigma social que, juntamente com outras questões, colabora para o fracasso escolar.

Além do estigma social gerado pelo choque das variedades linguísticas, temos também o trabalho pouco criativo com a gramática nas salas de aula que

também contribui para esse fracasso. Para Franchi (1991, p. 24), a maioria dos exercícios gramaticais “se situam ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem”.

O autor defende que a atividade metalinguística, que é aquela em que o aluno é capaz de falar sistematicamente sobre a língua, descrevendo-a, pode ser o ponto de chegada, mas não o de partida no ensino, embora não seja esse o objetivo principal do estudo da gramática e sim “levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 1991, p. 20). Para isso, é preciso partir daquilo que o aluno já conhece por estar habituado a operar nas interações diárias ocorridas no âmbito familiar e na comunidade com a qual convive. Esse uso, portanto, caracteriza-se como atividade linguística e só pode ser bem trabalhada na escola caso ela se torne um espaço rico de interação social e não mero simulador de ambientes. Partindo-se daquilo que o aluno já conhece, passa-se então a operar sobre a linguagem, comparando as expressões, transformando-as e experimentando modos novos de construção sem que para isso se utilize ou se insista nas nomenclaturas. A esse brincar com a linguagem dá-se o nome de atividade epilinguística (FRANCHI, 1991).

**Figura 8 – Prática de Análise Linguística**



**Fonte:** elaborado a partir de Franchi (1991)

Franchi (1991, p.24) explica que somente se pode aprender gramática quando o seu estudo estiver relacionado a “uma vivência rica da língua materna,

quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida”.

Partindo assim de uma concepção de linguagem como forma de interação, Franchi (1991, p. 12) a conceitua como “um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências”. Ela é o produto social gerado pelas pessoas em suas interações diárias. A língua carrega especificidades próprias do meio social em que é produzida. Portanto, desconsiderar esse fato e não valorizar essa produção social tentando impor uma única variedade linguística, como se essa servisse para todas as nossas interações, independentes do contexto em que elas acontecem, bem como trabalhar apenas com exercícios gramaticais descontextualizados que não contribuem para que o aluno possa refletir sobre a língua, é alimentar o fracasso escolar nas aulas de português.

A linguagem não é um produto do indivíduo. Ela é o reflexo das motivações advindas do outro e dos contextos em que ela opera. A linguagem não é um código fechado para a comunicação, mas um leque de possibilidades de escolhas léxico-gramaticais que podem ser utilizadas nas interações que realizamos. Essa concepção interacionista reflete uma abordagem funcionalista da língua em que as construções gramaticais são motivadas pelos contextos de uso.

É dessa abordagem funcionalista que surge a gramática sistêmico-funcional (GSF), elaborada por Michael Halliday (1985; 1994), revista e ampliada com contribuições de outros autores (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Essa abordagem gramatical foi utilizada como pressuposto teórico na elaboração dos jogos pela equipe do projeto de pesquisa focalizado.

## **4.2 Abordagem funcionalista da GSF**

A GSF é uma teoria gramatical na qual a língua é compreendida como um conjunto de sistemas compostos por possibilidades de escolhas léxico-gramaticais disponíveis para as interações sociais. Ela é funcional porque trabalha a língua viva, em funcionamento, sob o enfoque dos seus contextos de uso efetivos, e se preocupa em evidenciar os sentidos provocados pelas escolhas linguísticas realizadas. As escolhas léxico-gramaticais que fazemos durante nossas interações são motivadas por esses contextos.

Diferente das teorias prescritivas que, quando utilizadas para o trabalho escolar, estão empenhadas na identificação de categorias reconhecidas por nomenclaturas que pouco dizem sobre as efetivas funções por elas exercidas na oração, as nomenclaturas assumidas na GSF são motivadas pelos sentidos produzidos pelos elementos gramaticais constitutivos dos diferentes sistemas linguísticos. Por essa razão, as nomenclaturas utilizadas por essa teoria já trazem com elas o sentido que aquela categoria gramatical provoca na interação.

Enquanto a gramática prescritiva utiliza o termo *substantivo*, por exemplo, para categorizar qualquer tipo de oração, a GSF faz uso de diferentes categorias para diferentes orações. Essa última traz em seus rótulos o valor semântico da função que as categorias ou os elementos linguísticos exercem nas orações gramaticais que integram textos de determinados gêneros. Assim, os nomes podem ser categorizados como *ator, comportante, dizente, experienciador, existente ou portador*.

As escolhas linguísticas que fazemos, conscientemente ou não, estão diretamente relacionadas aos objetivos que buscamos alcançar em nossas interações. Dessa forma, a linguagem desempenha funções para que os objetivos na interação sejam alcançados. Na GSF, a realização textual de sentidos ou discursos se configura em três principais *metafunções* categorizadas para fins analíticos: *metafunção ideacional* ou *experiencial*, responsável por representações de nossas experiências no mundo<sup>8</sup>; *metafunção interpessoal*, responsável por representações de papéis sociais assumidos por participantes de interações instauradas; e *metafunção textual*, responsável pela organização da mensagem, estando diretamente articulada às duas outras metafunções.

Para Martin e White (2005), os recursos ideacionais são responsáveis pela construção de experiências: o que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o que com quem, onde, quando, por que e como é a relação lógica de um processo para outro. Os recursos interpessoais evidenciam negociações de relações sociais: como as pessoas estão interagindo, envolvimento, incluindo os sentimentos por elas compartilhados. Os recursos textuais, por sua vez, preocupam-se com o fluxo de

---

<sup>8</sup> A *metafunção ideacional* se realiza por duas funções, que são a *experiencial* e a *lógica*. A função *experiencial* se responsabiliza pela representação da experiência no mundo. A função *lógica* se responsabiliza pela relação e combinação entre as orações.

informações: as maneiras pelas quais significados ideacionais e interpessoais são distribuídos em mensagens.

Na *metafunção experiencial*, mobilizada para a elaboração dos jogos investigados, a análise é voltada para evidenciar a experiência no mundo, seja exterior ou interior, por isso os componentes dessa metafunção são o *participante*, aquele que vivencia a experiência; o *processo*, que é a experiência acontecendo; e a *circunstância* em que essa experiência se realiza. Na análise *interpessoal*, o foco é na relação entre o falante/escritor da oração e o ouvinte/leitor. Cabe nesta análise evidenciar o *sujeito* da oração e o *finito*, esse último responsável por marcar o tempo e o modo, e o *resíduo*, parte restante da oração com *predicado*, *complemento* e *adjunto*. Já na *metafunção textual*, quando a oração é analisada como uma mensagem, podemos evidenciar o *tema*, assunto principal, e a informação nova que dele se segue, categorizada como *rema* (THOMPSON, 2014).

Na *metafunção experiencial* os processos são realizados por formas verbais e representam o desenrolar dos fatos, é o elemento central para organização da oração gramatical. Os *participantes* constituem-se em todos aqueles que estão envolvidos com os processos, daí variarem conforme as formas verbais. E temos também as *circunstâncias* que situam os processos, sendo responsáveis por sentidos de tempo, causa, local etc. A análise informada por tais categorias, nas orações gramaticais, que representam nossas experiências no mundo, é realizada pelo sistema de TRANSITIVIDADE.

As experiências do homem no mundo podem ser representadas por processos chamados *materiais*, *existenciais*, *relacionais*, *verbais*, *mentais* e *comportamentais*. Os diferentes processos atribuirão sentidos diversos à oração. Muitas vezes, uma mesma palavra pode representar processos diferentes dependendo do sentido construído a partir dos contextos de situação em que a interação acontece.

### **4.3 Reformulações propostas pelo ConGraEduC**

No ConGraEduC, essas categorias gramaticais foram reformuladas no intuito de (a) adequar as nomenclaturas da GSF ao contexto escolar brasileiro, que trabalha com as nomenclaturas da gramática tradicional; e de (b) facilitar a compreensão pelo aluno, tendo em vista que, de alguma forma, as nomenclaturas



tradicionais podem soar mais familiares aos alunos, ainda que, frequentemente, não saibam distingui-las. O Quadro 1 demonstra algumas categorias reformuladas. Optamos por ilustrar apenas as nomenclaturas necessárias para compreensão dos dados ilustrados no capítulo de análise desta dissertação de mestrado acadêmico.

**Quadro 1** – Algumas categorias reformuladas pelo ConGraEduC

NOMENCLATURA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL	NOMENCLATURA GSF	NOMENCLATURA ConGraEduC
Verbo	Processo Material	Verbo do Agir
	Processo Comportamental	Verbo do Comportar
	Processo Verbal	Verbo do Dizer
	Processo Mental	Verbo do Pensar
	Processo Existencial	Verbo do Existir
	Processo Relacional.	Verbo do Descrever
Substantivo	Ator	Substantivo do Agir
	Comportante	Substantivo do Comportar
	Dizente	Substantivo do Dizer
	Experienciador	Substantivo do Pensar
	Existente	Substantivo do Existir
	Portador, Possuidor, Identificador	Substantivo do Descrever.

**Fonte:** autoria própria (2021)

Como demonstrado no Quadro 1, a equipe de pesquisa formulou nomenclaturas assimilando metalinguagens conhecidas da tradição gramatical, considerando ainda motivações semânticas conforme realizado na GSF. No Quadro 2, ilustramos uma análise de uma oração gramatical sob a perspectiva das três nomenclaturas: gramática tradicional, GSF e ConGraEduC:

**Quadro 2** – Análise de oração

Oração	Londres é uma grande cidade.				
	Londres	é	uma	grande	cidade
Tradição Gramatical	Substantivo	Verbo de Ligação	Artigo	Adjetivo	Substantivo
GSF	Portador	Processo Relacional	Atributo		
			Dêitico	Epíteto	Nome
ConGraEduC	Termo Descrito	Verbo do Descrever	Termo Descritor		
	Substantivo do Descrever		Artigo Determinante Indefinido	Adjetivo*	Substantivo Descritor

\* A categoria dos adjetivos não foi completamente adaptada.

**Fonte:** autoria própria (2021)

Conforme demonstrado no Quadro2, nas orações que produzem alguma descrição, a nomenclatura utilizada pelo projeto denomina *verbo do descrever* a categoria gramatical do verbo; *substantivo do descrever*, a categoria gramatical do substantivo; e *termo descritor*, o que é tradicionalmente chamado de predicativo do sujeito. Essas denominações variam conforme a experiência que as orações representam. Pelo quadro também é possível notar que o projeto utiliza cores para sinalizar a função exercida por cada categoria. Assim, categorias diferentes, mas que assumem a mesma função no texto são marcadas por cores iguais.

Trabalhar com a GSF na escola não é negar a variedade padrão da língua, mas trabalhar para além dela. É trabalhar com as outras variedades que fazem parte do universo do aluno, relacionando o estudo da língua ao contexto social, inclusive o escolar, na perspectiva da investigação ou pesquisa.

Na escola, como o aluno não “domina” a variedade linguística trabalhada, ele se cala. Quando esse aluno sai da escola, ele continua calado, porque não traz da escola um aprendizado de língua que lhe possibilite atuar em diferentes situações. A escola, nesse sentido, tem um importante papel, embora pareça ainda não tê-lo percebido. Ao refletir uma sociedade desigual, ela tem um grande trunfo: capacitar seu aluno linguisticamente para que ele possa, por meio da linguagem, participar de forma efetiva das lutas que se travam no seu interior (TAGLIANI, 2007, p. 116).

Compromissada com a expansão do repertório de construção de significados do aluno, especialmente dos que estão às margens sociais, a GSF pode ser um caminho para a conscientização por possibilitar um trabalho mais democrático com a língua, não só a padrão, mas a língua utilizada pelos alunos nos diferentes contextos de interação. Sendo, portanto, mais democrática, pode também contribuir para a reflexão sobre os efeitos de sentido que as escolhas léxico-gramaticais provocam e, sobretudo, trabalhar para o desvelamento de estereótipos e

preconceitos linguísticos alimentados por uma concepção padronizada da língua e que acaba menosprezando e diminuindo o usuário que não se enquadra no perfil desejado.

Assim, um dos primeiros objetivos com o trabalho da GSF é levar o aluno a perceber que existem contextos diferentes de interação e que cada contexto pode demandar registros e escolhas linguísticas diferentes. Portanto, a interação em casa, com os familiares, na rua, com os amigos, é diferente, por exemplo, da interação em locais de trabalho, nas universidades e em outros ambientes mais formais. Levar o aluno a compreensão disso e ajudá-lo a reconhecer-se como um produtor, um participante do processo interativo, e não só um receptor de uma língua pronta, que muitas vezes a escola toma como única, à qual precisa se adaptar, nos parece já ser um grande começo.

Muitos irão dizer que ao fazer isso a escola estará deixando de ensinar. No entanto, na maioria das vezes é necessário ir de encontro aos discursos prontos que se levantam na sociedade para que a escola fuja do papel de mantenedora das desigualdades e opressões e, assim, exerça um papel social de transformadora da realidade.

Em que medida os jogos produzidos, de fato, contribuirão para essa transformação só poderá ser verificado nas demais pesquisas em andamento, mas o simples fato de estarmos falando de jogos elaborados por professores da educação básica na perspectiva de uma gramática funcional como a GSF, que nos parece ser um trabalho novo, já não pode ser considerado um avanço importante? Ademais, algumas questões problematizadas no capítulo 5, como as metalinguagens utilizadas nos jogos, também são evidências de avanços significativos no trabalho com a língua.

Como já era esperado, os jogos, isoladamente, não conseguirão responder a todas as demandas do trabalho de conscientização gramatical, por isso a importância da mediação do professor e do trabalho em conjunto com os demais materiais didáticos elaborados no projeto. Os limites e alcances dos jogos produzidos poderão ser melhor definidos após a intervenção com os alunos, embora esta pesquisa também já aponte para algumas fragilidades a serem comentadas também no capítulo 5.

Todavia, é preciso dar o primeiro passo e acreditamos que ele foi dado. O processo de reflexão acerca dos jogos produzidos é constante durante a produção e

continuará sendo após as evidências apontadas pela intervenção com os alunos. Nada está fechado e acabado, mas aberto e pronto para novas reformulações que se fizerem necessárias.

Por fim, antes de adentrarmos na análise dos jogos produzidos, discutiremos, no capítulo seguinte, os caminhos metodológicos dessa pesquisa de mestrado.

## 5 CAMINHO METODOLÓGICO

Passaremos a descrever o caminho que nos levou aos resultados apontados por este trabalho. Essa estrada que trilhamos, mostrou-se bastante estreita e insegura em seu começo, mas, a cada passo dado, tornava-se mais larga e segura. Na medida em que caminhávamos, aumentava também a confiança nos passos seguintes.

Este capítulo tem como objetivo discutir o percurso metodológico da pesquisa e está organizado em três seções: *Caracterização da investigação*, *Descrição dos dados de pesquisa* e *Caracterização da equipe*. Na primeira seção, situamos esta investigação no campo da Linguística Aplicada e assumimos a pesquisa como participante. Na segunda, explicamos os diferentes tipos de dados de pesquisa. Na terceira, caracterizamos os participantes.

### 5.1 Caracterização da investigação

Situada na Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa assume a abordagem *indisciplinar* de investigação. A LA é um campo que passou por diversas mudanças conceituais ao longo de sua trajetória. Ela surge na década de 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial, enfocando a área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa concepção, a LA era entendida como a “Aplicação de Linguística” e tinha na teoria linguística o seu único referencial (MOITA LOPES, 2009).

Para Moita Lopes (2009), a primeira virada em relação à maneira como a LA era conceituada acontece após o trabalho do Linguista Aplicado Widdowson, no final dos anos 1970. Foi após o questionamento de Widdowson quanto à dependência do novo campo de investigação à Linguística que a LA começa a se desvencilhar do conceito de “Aplicação de Linguística” para se reformular como uma área de investigação distinta que precisava também buscar no diálogo com outros campos do conhecimento as respostas para os problemas investigados. Rajagopalan (2021, p. 49), no entanto, tece críticas a um trabalho de Widdowson publicado em 2000 pela revista *Applied Linguistics* e o considera “um tanto tímido”. Segundo o autor, o intuito de Widdowson era apenas “vociferar contra duas linhas de pesquisa em ascensão e franca ebulição na época: a Linguística de *Corpus* e Linguística Crítica.” Para Rajagopalan (2021), a visão de Widdowson sobre a LA, na verdade,

continuava restringindo a essa o consumo de teorias linguísticas, sem poder propor suas próprias reflexões teóricas.

Discussões a parte, outra virada na LA acontece quando ela deixa de investigar apenas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e amplia seus tópicos de investigação para contextos de aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, em outras disciplinas curriculares e em diferentes contextos institucionais. Assim, “a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Influenciada pelo processo de ebulição vivenciado nas Ciências Sociais e Humanas, no final do século XX e início do século XXI, a LA se reformula novamente para atender aos questionamentos que essas ciências colocavam à modernidade sobre “como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas” (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Essa nova forma de teorizar o sujeito social, com preocupações que dizem respeito ao modo como as questões de pesquisa respondem às demandas sociais, deu origem ao que é denominado de LA *indisciplinar*, entendida também como LA *transgressiva* (PENNYCOOK, 2006) ou LA da *desaprendizagem* (FABRÍCIO, 2006).

A abordagem da LA que ora se apresenta demonstra uma maior sensibilidade e comprometimento político e ético com o sujeito social. Está preocupada com os desdobramentos e os impactos que a pesquisa terá no espaço social investigado. Busca não só proteger a integridade dos participantes de pesquisa, mas proporcionar o empoderamento desses participantes (SILVA, 2010).

Essa abordagem investigativa revela o interesse e a sensibilidade dos linguistas aplicados por causas sociais e pelo enfrentamento de desafios gerados pela exclusão e marginalidade geradas pelo sistema capitalista. Como afirma Moita Lopes (2009, p. 19),

ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual.

Há, portanto, uma preocupação da LA em uma investigação que seja mais sensível aos sujeitos sociais e que opere de maneira diferente dos tradicionais paradigmas positivistas. Ela se debruça, assim, sobre objetos de pesquisa até então ignorados numa tentativa de dar voz aos sujeitos que foram historicamente excluídos.

Portanto, a investigação na LA é também um modo político de atuação no mundo, pois ao dar voz aos excluídos, situa-se ao lado desses e se coloca numa posição de embate contra as opressões sofridas pelos mesmos. Por isso, como todas as nossas ações no mundo, ela é também ideológica.

Nesse sentido, Fabrício (2006) aponta que é importante compreender que a linguagem é uma prática social e que a estudando estamos pesquisando a sociedade e a cultura das quais ela é parte integrante. Aponta também que nossas ações e práticas discursivas não são neutras, envolvendo escolhas, sejam elas intencionais ou não, políticas e ideológicas, sempre atravessadas por relações de poder que causam diferentes efeitos na sociedade e no mundo.

Dessa forma, a LA adota uma postura de reflexão e crítica perante a linguagem e segue uma orientação para o “desenvolvimento de uma *agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*” (FABRÍCIO, 2006, p. 49), sempre levando em consideração o caráter ideológico de nossas escolhas que são capazes de interferir diretamente no mundo social.

Ao longo de seu percurso, a LA constituiu-se também como um campo *transdisciplinar* de investigação (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998) que se utiliza de

abordagens teórico-metodológicas originárias de diferentes disciplinas em função da construção de objetos de investigação complexos, envolvendo questões de pesquisa que focalizem a linguagem em alguma das diversas manifestações da vida diária (SILVA, 2010, p. 122).

Podemos então definir que a LA é um campo de investigação que analisa questões de uso da linguagem, nos mais distintos domínios sociais, dentre eles o escolar, e que intenta proporcionar uma vida melhor aos sujeitos investigados propondo encaminhamentos (CAVALCANTI, 1986) para as questões analisadas. A LA, portanto, está empenhada na “solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem” (CELANI, 1992, p. 21).

A LA busca respostas para os problemas de linguagem enfrentados, não só no diálogo com a Linguística, mas com outros campos do conhecimento, como na Educação, na Psicologia, na Sociologia, dentre outros. O campo do conhecimento

ao qual a LA irá recorrer depende assim do problema de linguagem que está sendo investigado. As teorias consultadas serão, portanto, aquelas que melhor contribuirão para o entendimento da questão analisada. Nesse processo de trânsito por campos de conhecimento diferentes, a LA também cria suas próprias teorias no entendimento do problema analisado e ao propor os encaminhamentos para sua possível resolução.

Quando a LA se ocupa das questões de linguagem que envolvem o trabalho escolar, entre os encaminhamentos possíveis, se encontram as sugestões para produção de materiais didáticos. Embora essa seja uma área ainda pouco explorada na LA, como demonstrou a pesquisa realizada na metade da segunda década deste século, por Silva et al (2014), correspondendo a apenas 5,2% das publicações realizadas pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), e 10,3% das publicações feitas pela revista Trabalhos em Linguística Aplicada (TLA), os dois mais conceituados periódicos da LA no Brasil, a área de materiais didáticos é muito importante para o ensino de língua.

Silva et al (2014, p, 264) define materiais didáticos como “artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e aprendizagem em contextos de formação”. Os materiais didáticos, portanto, atuam como instrumentos mediadores para o trabalho do professor.

Os autores destacam que os materiais didáticos disponíveis nas escolas nem sempre ajudam o professor em um trabalho inovador, pois tendem a responder às demandas da tradição escolar impostas pelo currículo. Mostram que o currículo funciona

como prática cultural direcionadora de conteúdos ou conhecimentos oficiais, corporificados e adotados em determinadas séries. (...) É orientado por práticas legitimadas, no intuito de atender as demandas da tradição da cultura escolar, desconsiderando, assim, as diversidades culturais da comunidade atendida pelas instituições de ensino (SILVA ET AL, 2014, p. 281).

Na área do ensino de língua, essa tradição tem sido refletida pelo trabalho com a norma padrão. Daí a importância da autonomia do professor para não ficar restrito somente à utilização de materiais didáticos fornecidos pela escola, a exemplo dos livros didáticos, mas também produzir materiais ou recursos próprios, orientados por seus conhecimentos, perspectivas e experiências em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto social em que atuam.



Os jogos digitais produzidos pelos professores no ConGraEduC são materiais didáticos mediadores do processo de ensino e aprendizagem orientados por discussões teóricas e saberes da prática escolar para responderem a demandas contemporâneas no ensino de língua.

Se a pesquisa em materiais didáticos ainda é pouco explorada na LA, quando se trata de jogos ela é ainda mais incipiente. Silva et al (2014) demonstrou que apenas um trabalho abordou jogos digitais dentre todos os publicados pelas duas revistas pesquisadas. Esta pesquisa, portanto, também tem o intuito de atender a uma demanda por investigações em LA na área de materiais didáticos, sobretudo, na produção de jogos digitais.

A pesquisa analisa um problema que envolve a linguagem. Trata-se da dificuldade enfrentada por professores em interações para elaboração de jogos didáticos para o ensino significativo da língua. A elaboração desses jogos é uma das alternativas escolhidas pelo projeto ConGraEduC para a retextualização e recontextualização do conhecimento gramatical para o aluno. Marcuschi (2010) define esses processos como atividades de transformação que interferem tanto na estrutura quanto no sentido da atividade. Embora os professores conseguissem elaborar propostas de jogos que davam outro sentido ao trabalho gramatical, numa perspectiva mais funcional, ficou evidenciado também que eles tiveram dificuldade em elaborar jogos que se afastassem das estruturas dos exercícios didáticos e apresentassem características mais dinâmicas e atrativas.

Para encontrar possíveis encaminhamentos para esse problema, buscamos respostas em campos do conhecimento diversos como na Pedagogia, na Mídia e Comunicação, na Ciência da Computação, na Educação, na Administração, na própria LA, dentre outros. Os encaminhamentos encontrados surgiram das leituras dessas teorias e também da análise prática do objeto investigado. Assim, os encaminhamentos apontados por esta pesquisa são disponibilizados por um conjunto de categorias denominadas de aspectos dinâmicos de jogos didáticos que resultaram na elaboração de um quadro denominado de Protocolo de Dinamização de Jogos. O intuito com a elaboração deste quadro é que ele possa contribuir com os demais pesquisadores deste projeto e também com outros que investiguem a temática. Esperamos ainda que ele possa servir como um referencial para professores que, como os desta pesquisa, queiram elaborar jogos didáticos e encontrem as mesmas dificuldades enfrentadas. Professores que, assim como a LA

defendida por Silva (2021, p. 20), sejam “arrojados”, audaciosos e ousados diante dos problemas sociais que envolvem a sala de aula, e que busquem metodologias “diferenciadas”, “democráticas” e “culturalmente sensíveis” para o enfrentamento desses problemas.

O trabalho participativo foi o caminho trilhado para alcançar os resultados a serem mostrados nesta dissertação de mestrado acadêmico. Esta investigação tem uma abordagem qualitativa e assume a pesquisa participante como percurso metodológico.

Ao tematizar questões éticas envolvendo a pesquisa qualitativa em LA, em que pesquisadores e participantes estão diretamente envolvidos, Paiva (2005, p. 44) argumenta que “é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízos para nenhuma das partes”. Nesse mesmo sentido, Celani (2005, p. 110), também defende que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”.

Paiva (2005) elenca uma série de questões éticas a serem observadas nas investigações em LA. Segundo a autora, os dados de pesquisa precisam ser gerados sem que isso altere o ritmo e o planejamento da instituição; a instituição e os participantes precisam estar cientes dos objetivos da pesquisa; as transcrições de dados não podem colocar os participantes em situações constrangedoras; o pesquisador precisa se preocupar em dar retorno aos participantes com os resultados da investigação; o pesquisador não pode omitir informações a respeito dos participantes a fim de legitimar a pesquisa; as interferências propostas devem ser benéficas aos participantes; e os questionários e entrevistas devem respeitar as preocupações dos que participam da pesquisa.

Na presente investigação, as questões éticas levantadas pela autora foram consideradas. A geração de dados não alterou o ritmo das reuniões de pesquisa. Todos os professores estavam cientes dos objetivos da investigação. As transcrições não constroem os participantes e estão disponibilizadas no drive do projeto, para consulta desses a qualquer momento. Esta pesquisa dará retorno imediato aos professores, pois poderá contribuir com o projeto na elaboração de novos jogos. O texto de qualificação desta dissertação foi disponibilizado para leitura e crítica pelos membros da equipe de pesquisa, que manifestaram terem se sentido valorizados e incentivados a seguir com suas pesquisas. Não há omissão de

informações que pudessem alterar os resultados, no intuito de “maquiar os dados”. As interferências propostas por este pesquisador contribuíram na elaboração dos jogos. Os questionários de pesquisa respeitaram os participantes e são compostos por questões abertas e subjetivas.

Portanto, essas são questões que precisam ser levadas em conta pelo pesquisador numa abordagem qualitativa.

Segundo Martins (2004), a abordagem qualitativa pode ser definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais de indivíduos e grupos, realizando um exame exaustivo e heterodoxo nessas análises. Isso significa dizer que nessa abordagem os dados recebem um tratamento diferente do que preceitua o paradigma positivista devido a especificidade contida no objeto investigado.

A abordagem qualitativa nasce, assim, da necessidade de se investigar os fenômenos sociais, por serem complexos, flexíveis, não generalizáveis, através de um tratamento científico mais sensível a essas especificidades e que, assim, pudesse revelá-los. Para isso, é necessária uma abordagem que mantenha uma relação de proximidade com os participantes da pesquisa.

Martins (2004, p. 294) esclarece que na abordagem qualitativa

é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre a sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação. Esse mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence, exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.

Nessa pesquisa, embora compartilhemos culturas semelhantes, imergimos em um grupo específico cuja experiência em sala de aula rendeu saberes próprios da prática escolar não compartilhados por este pesquisador. Por esta razão, a relação de simpatia, confiança, afeto, amizade e empatia gerados foi tão importante para o desenvolvimento da pesquisa. Os professores, assim, me receberam com muito entusiasmo e isso foi fundamental para que pudéssemos desenvolver um trabalho capaz de apreender a realidade daquele fenômeno social que, nesta pesquisa, se caracteriza pelas interações mobilizadas por conhecimentos teóricos e também saberes da experiência prática, entre os membros da equipe, na elaboração dos diferentes materiais didáticos.

A pesquisa participante, por sua vez, pode ser entendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos que buscam superar a dicotomia sujeito/objeto (BRANDÃO; STRECK, 2006). Ela nasce no bojo das lutas sociais travadas na América Latina entre a década de 1970 e 1980 como uma maneira de fazer ciência mais comprometida com o reconhecimento dos saberes populares. Conforme Brandão (2006), o educador Paulo Freire com suas teorias político-pedagógicas foi um dos influenciadores da pesquisa participante no continente.

A pesquisa participante surge, assim, da

motivação de tornar as investigações em comunidades populares algo maior do que um instrumento de coleta de dados. Em tornar o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política. Sendo mais ativa e participativa, a investigação social deveria fazer-se mais sensível a ouvir as vozes dos destinatários pessoais ou coletivos dos programas de ação social. Deveria fazer-se capaz, também, de “dar a voz” e deixar que de fato “falessem” com as suas vozes as mulheres e os homens que em repetidas investigações anteriores acabavam reduzidos à norma dos números e ao anonimato das tabelas (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Um dos objetivos desse tipo de pesquisa era romper com o paradigma dominante e positivista que concebia a neutralidade na ciência gerada pela separação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Para o método positivista, o pesquisador deveria “olhar por cima” e não se envolver com o objeto de pesquisa a fim de não comprometer a investigação. No entanto, essa forma de produção de conhecimento não era capaz de alcançar as realidades sociais mais vulneráveis, que necessitavam de um maior envolvimento do pesquisador nas relações cotidianas dessas comunidades para, assim, compreendê-las e revelá-las. Só um novo paradigma de investigação científica poderia abarcar tal necessidade. Um paradigma científico que fosse orientado por teorias sociais comprometidas com a transformação dessa realidade e não pela perpétua manutenção dela.

A presente pesquisa, portanto, intenta dar voz aos professores deste projeto e valorizar os saberes produzidos por eles. Os professores, geralmente, formam uma classe de profissionais desvalorizados e são submetidos diariamente a condições difíceis de trabalho, com salas superlotadas e salários baixos. No entanto, dão uma contribuição importante ao país todas as vezes em que não se entregam à

inutilidade para a qual são direcionados e se erguem para o compromisso de uma ação transformadora.

É este o compromisso que move os professores deste projeto e é este compromisso também que nos levou a investigar a elaboração dos jogos didáticos produzidos por eles, que objetivam proporcionar uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Durante toda a realização da pesquisa, mantivemo-nos em uma relação de colaboração harmoniosa, o que foi essencial para que o trabalho fosse desenvolvido. Segundo Silva (2010, p. 134), “há pesquisadores que, mesmo inconscientemente, preferem se situar numa posição superior à ocupada pelo professor do Ensino Básico”. Essa atitude, geralmente, acaba por prejudicar a relação entre os participantes.

Nesta pesquisa, asseguramos que não houve tal atitude. Principalmente, pelo reconhecimento da formação e do tempo de experiência dos participantes que, inclusive, ultrapassam as minhas qualificações. Isso, no entanto, não nos impediu de tentar contribuir também com a elaboração dos jogos, tendo em vista os saberes da recente formação pedagógica mobilizados.

Portanto, o conhecimento aqui compartilhado foi gerado em parceria com esses professores. Ele é fruto dos anos de experiência e do estudo teórico possibilitado pela formação acadêmica. É um conhecimento gerado pelo compartilhamento de saberes oriundos de quem possui anos de vivência em sala de aula e que foi potencializado por discussões teóricas contextualizadas. Por fim, é um conhecimento que intenta contribuir para a transformação social de alunos da escola pública, servindo como um referencial para outros professores comprometidos com essa mesma transformação, professores que assim como os do ConGraEduC, fujam da escolarização gerada pelos exercícios didáticos e busquem o protagonismo proporcionado por atividades mais significativas como os jogos didáticos produzidos.

## **5.2 Descrição dos dados de pesquisa**

Os dados desta investigação são compostos por transcrições de registros em vídeos, exemplos de jogos produzidos, questionário de pesquisa e relato de experiência. Todos estão armazenados em nuvem no drive do projeto e são compartilhados pelos membros da equipe. O projeto, que está disponível no anexo

3, foi aprovado no comitê de ética da UFT, com o parecer nº 3.457.383, disponibilizado no Anexo 1.

**Figura 9** – Tipos de dados



**Fonte:** autoria própria (2021)

Os registros em vídeo focalizados nesta dissertação foram gerados a partir de reuniões ocorridas entre abril e julho de 2020, durante a primeira etapa do projeto, totalizando quatorze reuniões no período. Em decorrência da pandemia do coronavírus, as reuniões aconteceram virtualmente por meio da plataforma *Zoom* e foram gravadas, na íntegra, resultando em mais de trinta e cinco horas de gravações. Essas gravações foram transcritas e somaram um total de 857 páginas, das quais foram focalizadas 372 páginas referentes às reuniões 3, 5, 6, 7 e 8, principalmente, por tratarem mais diretamente da elaboração dos jogos analisados. As normas de transcrição estão disponibilizadas no Anexo 2.

Os exemplos de jogos utilizados neste trabalho foram produzidos durante as reuniões. O questionário de pesquisa utilizado foi respondido pelos professores no início do projeto e era composto pelas perguntas do Quadro 3:

**Quadro 3** – Perguntas do questionário de pesquisa

1. Ao longo da sua trajetória profissional, quais foram os principais desafios nas aulas de Língua Portuguesa?
2. Ao longo da sua trajetória profissional, quais foram os principais desafios no trabalho com práticas de leitura, escrita e oralidade na escola?
3. O que você compreende por gramática?
4. Qual é a função da gramática em aulas de Língua Portuguesa?
5. Ao longo da sua trajetória profissional, quais foram os principais desafios no trabalho com conteúdo gramatical na escola?
6. Como seu curso de licenciatura (e de pós-graduação caso possua) lhe preparou para o trabalho com a gramática em aulas de Língua Portuguesa?
7. Como os livros didáticos têm influenciado o trabalho com a gramática em suas aulas de Língua Portuguesa?
8. Como os alunos têm reagido ao seu trabalho profissional com a gramática em sala de aula?
9. Quais são os usos realizados por você das tecnologias digitais no seu cotidiano?
10. Qual tem sido o lugar das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa por você ministrada?
11. Em suas aulas de Língua Portuguesa, são propostas práticas de pesquisa para os alunos? Explique.
12. Quais são suas principais fontes de pesquisa para o planejamento de aulas?
13. Você já orientou alunos a desenvolverem trabalhos de pesquisa para apresentarem em alguma feira científica (na escola ou fora dela)? Relate a experiência.
14. Há algum esclarecimento ou comentário que gostaria de acrescentar sobre as questões apresentadas ou sobre algum outro tópico que deseja tematizar? Você tem a liberdade para a exposição desejada.

**Fonte:** questionário de pesquisa (2019)

O questionário foi importante para que pudéssemos caracterizar os participantes da pesquisa em relação as suas práticas profissionais e conceitos teóricos prévios às atividades do projeto. A ideia era que essas práticas e conceitos fossem melhor explorados, refletidos e, quando necessário, ressignificados ao longo do ConGraEduC. O questionário foi respondido individualmente e sem consulta a qualquer referência. Outro questionário está previsto para ser aplicado ao término do projeto e será objeto de análise por outros estudos em andamento.

O relato de experiência foi feito ao término da disciplina “Tópicos em análise linguística”, ministrada pelo coordenador do projeto, em que os professores puderam ter contato com a Gramática Sistêmico-Funcional. Ele foi solicitado pelo docente alguns dias após a conclusão da disciplina e encaminhado via e-mail. O relato foi importante, principalmente, para compreendermos as ressignificações nos conceitos de gramática dos professores, que impactará diretamente na elaboração dos jogos.

As reuniões de pesquisa eram conduzidas pelo coordenador e se dividiam entre leituras com discussões teóricas e análises das propostas de jogos apresentadas. Cada membro da equipe focalizada era responsável por apresentar uma proposta de jogo que era, posteriormente, discutida por todos. As discussões geradas propunham reformulações nos jogos apresentados. Essas interações ocorridas entre os membros da equipe deram origem aos aspectos dinâmicos elencados por esta dissertação de mestrado acadêmico.

A participação dos professores foi primordial para que pudéssemos identificar as categorias dinâmicas aqui apresentadas. A cada discussão iniciada, surgiam novos apontamentos que contribuía efetivamente para o desenvolvimento das análises. Na medida em que a equipe sugeria determinada característica aos jogos discutidos, crescia também a confiança na produção, pois as características formuladas serviam como um roteiro para a elaboração dos demais. Os professores se empolgavam, assim, com a possibilidade de poderem utilizar os jogos elaborados, bem como serem capazes de produzir outros para usar em suas salas de aula.

A frustração percebida nos professores diante dos problemas encontrados nos primeiros jogos elaborados logo deu lugar à motivação para a elaboração de novos jogos, pois viam o progresso realizado em seus trabalhos. Houve assim uma mobilização de toda a equipe na superação dos desafios enfrentados, sendo o maior deles a tentativa de distanciamento das características de exercícios encontradas nos primeiros materiais elaborados, para uma produção com características mais dinâmicas que se aproximasse de um jogo.

Esse distanciamento é primordial para que os participantes da pesquisa possam se ressignificar enquanto profissionais e, assim, trabalharem para a transformação social de seus alunos, ao mesmo tempo em que também se transformam em sujeitos conscientes de seu papel social, pois, essa tarefa, como vimos, é um dos objetivos da pesquisa em Linguística Aplicada.



### 5.3 Caracterização dos participantes

Após ajustes iniciais na composição da equipe<sup>9</sup>, atualmente, o projeto é composto por três equipes de trabalho sob a responsabilidade de pesquisadores de instituições públicas de ensino superior das regiões Norte, Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Instituto Federal do Tocantins (IFTO), e Sul, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo a primeira universidade mencionada a instituição proponente, cuja equipe está sob a responsabilidade do coordenador do projeto, orientador desta dissertação de mestrado.

Nesta dissertação de mestrado, detemo-nos aos trabalhos realizados pela equipe da instituição sede. A equipe da UFT é composta por um Coordenador (C), uma Pesquisadora (P), ambos professores do ensino superior na universidade focalizada, cinco Professores Doutorandos (PD), da escola básica, um Técnico Mestrando (TM), da universidade e três bolsistas PIBIC<sup>10</sup>, que passaram a integrar a equipe durante o desenvolvimento do projeto.

A equipe do IFTO é a responsável pela elaboração da ferramenta digital e pela programação dos jogos. É formada por um Pesquisador (P), um Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) e dois Bolsistas de Iniciação Científica Júnior (PIBICJR). Durante a primeira fase do projeto, também ocorreu a desistência do coordenador da equipe e de um bolsista PIBIC, por questões particulares, e de uma das bolsistas PIBICJR, em razão de adoecimento causado pelo contexto adverso da Covid 19. O coordenador desta equipe e os bolsistas foram substituídos. As bolsas PIBIC estão vinculadas diretamente ao PCE.

A equipe da UFT foi a responsável pela elaboração dos jogos didáticos analisados na presente pesquisa. É composta por professores de escolas públicas localizadas em municípios do Tocantins, Maranhão e Pará, e por mim que atuo como técnico. Uma das professoras tem vínculo com o IFTO, e uma outra também atua numa escola privada do Maranhão. Todos os professores possuem Licenciatura em Letras, sendo uma delas também licenciada em Pedagogia. O

---

<sup>9</sup>Percebemos a dificuldade encontrada pelo coordenador geral do projeto para envolver mais diretamente os pesquisadores vinculados a outras universidades públicas. No início do projeto, por exemplo, houve desistência de um pesquisador que iria coordenar uma equipe em uma instituição federal na Região Nordeste. Certamente, a equipe poderá passar por outras reestruturações.

<sup>10</sup> As três bolsistas PIBIC que passaram a integrar a equipe da UFT não participaram da produção dos jogos aqui focalizados.

tempo de formação varia entre sete e quatorze anos, e o tempo de experiência profissional entre sete e vinte cinco anos.

**Quadro 4** – Descrição da equipe UFT

<b>Participante</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de formação</b>	<b>Tempo em sala de aula</b>	<b>Cidade</b>	<b>Instituição</b>
C	Graduação, mestrado e doutorado em Letras	20 anos	17 anos	Palmas (TO)	Pública
PD1	Graduação e mestrado em Letras	13 anos	13 anos	Imperatriz (MA)	Pública Privada
PD2	Graduação e mestrado em Letras	7 anos	7 anos	Lagoa da Confusão (TO)	Pública
PD3	Graduação e mestrado em Letras	9 anos	7 anos	Palmas (TO)	Pública
PD4	Graduação e mestrado em Letras	12 anos	8 anos	Araguaína (TO)	Pública
PD5	Graduação em Letras, Pedagogia e mestrado em Letras	14 anos	25 anos	Redenção (PA)	Pública
TM	Graduação em Pedagogia	2 anos	–	Palmas (TO)	Pública

**Fonte:** autoria própria (2021)

Como é passível de observação pelos excertos seguintes, retirados das respostas ao questionário de pesquisa, a formação acadêmica de alguns professores possibilitou o contato com práticas de pesquisa em sala de aula, pois puderam vivenciar, durante a formação, especialmente no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), trabalhos orientados nesse sentido. No Exemplo 1, mostramos como se posicionaram os professores quando perguntados se em suas aulas de Língua Portuguesa eram propostas práticas de pesquisa. Para fins de análise, os sublinhados pontilhados nos excertos ao longo do texto marcam as formas verbais, ao passo que os traços contínuos sinalizam as marcas de tempo.

**Exemplo 1:** Excertos de 1º questionário de pesquisa

---

Por mais que eu tenha avançado na prática pedagógica, só comecei a alinhar propostas de pesquisa em aulas de língua Portuguesa quando fiz o Mestrado.(PD5)

---

depois do ingresso no mestrado, quando passei a apreciar a pesquisa mais reflexiva e metodologicamente. Tenho constantemente desenvolvido um projeto que ativa mais eficientemente a criticidade dos alunos ao serem instigados a questionar e problematizar aspectos da língua observados em sala de aula, na literatura ou no próprio dia a dia deles. (PD1)

---

Desde o meu ingresso no curso de pós-graduação tenho aperfeiçoado minhas práticas pedagógicas a partir dos conhecimentos por mim apropriados no percurso dessa nova formação. Uma das principais propostas que tenho levado aos meus alunos é prática de pesquisa como mecanismo de construção de conhecimento.(PD4)

---

Gosto de mostrar antes de qualquer coisa a importância da linguagem e que dar para se fazer pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa. (PD3)

---

Já utilizei da prática de pesquisa, mas de forma tímida e não com objetos de investigação na área de linguagem em si, mas da informática e da agricultura, pois no curso que atuo, busco atrelar as disciplinas das quais ministro com as temáticas e contextos desses cursos. (PD2)

---

**Fonte:** questionário de pesquisa (2019)

Os registros destacados levam à conclusão de que somente após o mestrado é que alguns professores passaram a trabalhar com práticas de pesquisa em sala de aula, pois, na ocasião, desenvolveram pesquisas informadas pela abordagem da educação científica e foram orientadas pelo coordenador do projeto aqui focalizado. Ao afirmar que só começou a alinhar propostas de pesquisa quando fez o mestrado, PD5 deixa evidente que não trabalhava com práticas de pesquisa em sala de aula até ser desafiada nesse sentido. É possível concluir esse raciocínio pela marca de tempo: “*quando fiz o mestrado*” que delimita uma linha divisória entre a antiga e a atual prática pedagógica. Do mesmo modo, as marcas de tempo “*depois do ingresso no mestrado*” e “*desde o meu ingresso no curso de pós-graduação*”, seguidas pelas respectivas formas verbais “*passei a apreciar*” e “*tenho aperfeiçoado*”, são evidências linguísticas que apontam para a inovação da prática pedagógica em relação ao trabalho com pesquisas.

A escolha da construção verbal “*gosto de mostrar*” seguida por “*dar para se fazer*”, realizadas por PD3, evidenciam que o professor aprecia práticas de pesquisa em sala de aula. As formas verbais “*gosto de mostrar*” sinalizam uma ação apreciada e recorrente.

É importante registrar que durante o mestrado PD1, PD4 e PD5 foram orientados pelo pesquisador que coordena este projeto. PD2 foi a única a informar

que não trabalhava com práticas de pesquisa em sala de aula. Embora a profissional tenha afirmado já ter trabalhado com pesquisa em algum momento, de forma tímida e não tendo na linguagem o objeto de investigação, a escolha pela forma verbal “*já utilizei*”, no pretérito perfeito, indica uma ação não recorrente.

PD1, PD4 e PD5, portanto, vivenciaram, durante o mestrado, experiências com práticas investigativas que resultaram em uma práxis mais comprometida com a pesquisa em sala de aula. Embora PD3 não tenha sido orientado pelo coordenador deste projeto em sua pesquisa de mestrado, ele vivenciou a pesquisa na escola a partir da orientação informal deste e, inclusive, já ganhou prêmios em feiras científicas com seus alunos investigando questões atreladas à língua portuguesa. Já PD2 parece vivenciar sua primeira experiência com práticas investigativas relacionadas à língua portuguesa em sala de aula no projeto ConGraEduC.

Mas ao serem questionados sobre os principais desafios encontrados nas aulas de Língua Portuguesa, os professores revelaram ainda dificuldades de se distanciarem do ensino tradicional. Contudo, demonstraram uma busca constante por práticas mais problematizadoras, reconhecendo a importância de inovarem suas aulas, como mostram os excertos do Exemplo 2. Os sublinhados duplos marcam as formas modalizadoras.

**Exemplo 2:** Excertos de 1º questionário de pesquisa

---

minhas aulas refletiam a minha vida escolar, totalmente centradas no ensino da gramática. Como eu integrava um cenário tradicional de ensino o dia a dia da sala de aula se resumia em muita atividade no quadro ou no livro didático, seguido fielmente. (...) sinto que o desafio maior tem sido deixar práticas improdutivas de ensino e propor ações didáticas que integrem os alunos e a aprendizagem, de fato, aconteça. (PD5)

---

o principal desafio é fazer os alunos se comunicarem, principalmente comigo (o professor). É preciso encontrar estratégias para fomentar a comunicação em sala de aula. Muitas vezes, vejo alunos sentados e enfileirados copiando do quadro. Entendo que esse formato não proporciona a comunicação. (PD3)

---

Ensinar português é mais desafiador devido à resistência dos alunos diante do componente. Por anos tenho ouvido os alunos declararem abertamente que é uma disciplina difícil ou mesmo desinteressante. Então, sempre tive que encarar o desafio de procurar inovar metodologias e abordar os conhecimentos desenvolvidos em aulas de língua portuguesa a partir de situações reais de utilização da língua materna. (PD1)

---

Desenvolver aulas minimante atrativas que despertasse o interesse dos alunos. (PD4)

---

Ensinar a gramática de uma forma funcional, de modo que aqueles conhecimentos pudessem ajudar o estudante a produzir textos melhores. Eu sempre quebrei a cabeça para que os alunos percebessem que a gramática é concreta, real e prática. (PD2)

---

**Fonte:** questionário de pesquisa (2019)

As formas verbais no passado “*refletiam*” e “*integrava*”, escolhidas por PD5, revelam uma prática que foi centrada no ensino tradicional de gramática por algum tempo, mas que está sendo revista. Ao reconhecer também o desafio de “*deixar*” práticas improdutivas e “*propor*” ações mais didáticas, PD5 demonstra o reconhecimento da importância de inovar as aulas e a tentativa de uma mudança de postura.

PD3 demonstra preocupação com a dinâmica da aula e afirma ser “*preciso encontrar* estratégias para fomentar a comunicação” entre os alunos. O professor demonstra inquietação com o formato de aula característico do ensino tradicional conteudista, com carteiras enfileiradas e alunos copistas. Ao dizer que “*entende*” que esse formato não proporciona a comunicação, o professor reconhece a necessidade de mudança de postura e a busca por práticas mais interativas.

Do mesmo modo, PD1 e PD4 revelam a necessidade e a busca por aulas mais inovadoras e atrativas. PD3 afirma que “*sempre teve que encarar*” o desafio de “*procurar inovar*” suas aulas. A marca de tempo utilizada revela uma ação contínua da professora pela “*procura*” de práticas diferentes. Ao dizer que um dos maiores desafios nas aulas de língua portuguesa é “*desenvolver*” aulas “*minimamente*” atrativas, PD4 também demonstra preocupação e o reconhecimento da importância de inovar suas aulas. A escolha da forma adverbial “*minimamente*” para modalizar sua fala indica o quanto ainda é desafiador desenvolver aulas nesse sentido.

PD2 também demonstra a mesma preocupação com as aulas. Ao citar diretamente o ensino de gramática, a professora revela que sempre tentou mostrar sua funcionalidade. A escolha da forma verbal “*quebrei a cabeça*” é reveladora da dificuldade em realizar tal ação.

Portanto, todos os professores demonstraram algum incômodo ou preocupação com a busca constante por aulas mais desafiadoras. Todos demonstraram também a dificuldade de se conseguir ministrar aulas assim.

A inserção de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa é um dos caminhos trilhados pelos professores na busca por aulas mais inovadoras. No Exemplo 3, ilustramos como os professores responderam quando questionados sobre o lugar das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

**Exemplo 3:** Excertos de 1º questionário de pesquisa

---

Utilizo tecnologias digitais habitualmente em minhas aulas desde o início de minha jornada em sala de aula. Quando comecei, uma das primeiras preocupações foi adquirir recursos para tornar as aulas mais produtivas. Priorizo aulas em que tenhamos acesso a diferentes informações através de ferramentas como Power Point ou outras mídias disponíveis na internet, trechos de filmes, reportagens, notícias, músicas, ou seja, recursos que direcionem novas reflexões e profundidade no assunto estudado. Muitas atividades são realizadas com auxílio de aplicativos e programas disponíveis nos celulares dos alunos. (PD1)

---

O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica é algo muito novo, mas pequenas experiências vêm ganhando espaço em minhas aulas. O uso de aplicativo, mural digital e google drive na realização das atividades vem gerando resultados muito acima do esperado. (PD5)

---

“(...) em minhas aulas utilizo muitos recursos tecnológicos que vão desde o celular até programas de computador que exploram atividades colaborativas online, jogos, etc. Percebo que essa inserção dos conteúdos nesse universo promove uma maior aproximação com os estudantes, despertando o interesse deles pelos assuntos tratados e até mesmo pelo aprendizado em si.” (PD2)

---

Utilizo tecnologias digitais nas minhas aulas de Língua Portuguesa sempre que possível. Alguns exemplos desses usos são: exibição de apresentações em slides, filmes e vídeos, utilizando computador projetor multimídia; utilização de tablets e smartphones para assistir a vídeos curtos durante as aulas, bem como para atividades de pesquisas realizadas pelos alunos, etc. (PD4)

---

Gostaria de usar mais do que já uso, por isso considero insatisfatório o lugar das tecnologias digitais nas minhas aulas de Língua Portuguesa. Isso ocorre porque a parte tecnológica da escola (localizada na zona rural) em que trabalho atualmente (atuo 07 anos), é obsoleta. (PD3)

---

**Fonte:** questionário de pesquisa (2019)

PD1, PD2 e PD4 são categóricos ao afirmarem que utilizam tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. PD1 destaca que utiliza “habitualmente” e PD4 modaliza sua afirmação indicando que utiliza “sempre que possível”. PD5 afirma que apesar de o uso de tecnologias serem novas para ela, experiências com a prática “vem ganhando espaço” em suas aulas. A escolha pela forma verbal no gerúndio sinaliza um certo dinamismo na ação. Já a forma verbal “utilizo”, escolhida por outros professores, marca uma prática já consolidada. PD4 reconhece ser insatisfatório o uso das tecnologias em suas aulas e admite que “gostaria de usar mais”. O professor atribui ainda o pouco uso das tecnologias digitais às condições estruturais e localização da escola em que atua.

Assim, podemos inferir que todos demonstraram interesse pela utilização de tecnologias digitais nas aulas de português. Entretanto, a experiência na criação de jogos digitais era nova entre os professores e, alguns, também não tinham o hábito de jogar, como podemos apreender do diálogo abaixo produzido em uma das reuniões que discutiam a elaboração dos jogos.

**Exemplo 4:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	441	PD2	eu não tenho lembrança de jogar...
R3	442	PD5	eu acho que nós temos que pesquisar jogos... pra ver os formatos que podem se adequar ali... porque como a maioria não joga... parece que é mais difícil visualizar...

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Ao serem desafiados no projeto a produzirem jogos didáticos digitais, os professores encontraram dificuldades e tiveram que se resignificar a cada versão apresentada para poder desenvolver jogos que realmente pudessem dar mais dinamismo e significado às aulas de gramática por eles ministradas. O trabalho colaborativo foi, assim, muito importante para a superação dos problemas enfrentados.

Diante da dificuldade, uma das estratégias utilizadas foi a adaptação de jogos, analógicos e digitais, já conhecidos ou disponibilizados, para o contexto escolar e para o trabalho com a consciência gramatical. O fato de os professores se valerem da estratégia de adaptação de alguns jogos não descaracteriza o caráter inovador do trabalho por eles realizado, pelo contrário, isso demonstra que outros professores que queiram resignificar as suas aulas têm condições de fazê-la, como aponta o excerto de fala 2 produzido em outra reunião que discutia o assunto, reproduzido no Exemplo 5.

**Exemplo 5:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R6	1086	C	e a ideia veja... lembra que a gente tá trabalhando com a ideia do professor... do professor se sentir capaz de fazer...então essa ideia da adaptação... não é... se algum momento ficar evidente que foi uma adaptação... isso vai mostrar ao professor... que ele também pode adaptar algumas coisas... não é?
R6	1087	PD2	com certeza...

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Desse modo, a ideia de adaptar jogos já conhecidos foi uma estratégia utilizada por alguns professores para iniciarem esse processo de elaboração e que aponta também, no olhar do coordenador e de outros membros da equipe, para a possibilidade de outros professores da escola básica assim fazerem. No entanto,

alguns professores da equipe, no decorrer do trabalho, conseguiram também elaborar jogos mais autorais. A autoria aqui “é entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio” (DEMO, 2015, p. 8). Para o autor, o estudante aprende bem quando o professor também aprende bem. Isso pressupõe se distanciar do modelo de ensino centrado na reprodução de conteúdo para a aproximação de um modelo mais centrado no aluno com pedagogias participativas e autorais. A criação de jogos configura-se assim como uma tentativa dos professores de se aproximarem de uma metodologia mais criativa.

Outra questão relevante para destacarmos é que a tarefa dos professores era a de pensar em jogos que seriam, posteriormente, desenvolvidos pela equipe técnica em TI do projeto. Portanto, as ferramentas de produção e o design visual dos jogos não eram um fator de grande importância no momento, pois esta seria uma atribuição da equipe responsável. O mais importante era que os professores desenvolvessem ideias que tivessem potencial para serem transformadas em jogos. Em razão disso, ilustramos propostas de jogos desenvolvidas de forma simples, apenas para destacar a ideia, em ferramentas como *Word*, *Power Point*, *Paint*, *Moodle*, dentre outras.

Quando questionados diretamente sobre o conceito de gramática compartilhado por eles, alguns membros da equipe formularam respostas ainda distantes de uma gramática funcional e mais próximas da tradição gramatical, como mostram os excertos abaixo. Nos excertos seguintes também passo a analisar minhas próprias respostas ao questionário, por serem questões mais teóricas e que não estão diretamente envolvidas com a sala de aula, tendo em vista que não atuo como professor. Embora minha formação seja em pedagogia e esteja há 14 anos envolvido no trabalho administrativo com instituições superiores de educação, dos quais os últimos seis foram na UFT, ainda não tive a oportunidade de assumir uma sala de aula. Portanto, a única experiência com a prática da docência foi vivenciada durante os estágios da graduação. Os traços mais espessos nos excertos posteriores marcam as escolhas linguísticas a serem focalizadas.

**Exemplo 6:** Excertos de 1º questionário de pesquisa

---

A gramática está relacionada a compreensão da estrutura da língua, do conjunto de regras que se articulam para garantir uma comunicação ainda mais eficiente entre os falantes da língua.(PD5)

---



---

Compreendo a gramática como a reunião de elementos que regem a língua e promovem a interatividade das comunidades. (PD1)

---

Compreendo gramática como o conjunto de regras/normas que regulam o uso de determinada uma língua, estabelecendo um padrão tanto de escrita quanto de fala para os usuários dessa língua. (PD4)

---

Não posso dizer que existe só a/uma gramática. (...) Temos a gramática universal, a gramática descritiva, a gramática histórica, a gramática reflexiva, a gramática internalizada, a gramática normativa/prescritiva (a que a escola ensina e cobra de seus aprendizes. Cobrança também ratificada pela própria sociedade a escola)...costumo pensar a gramática imersa na língua portuguesa. Não dar para separar.(PD3)

---

Gramática tem vários conceitos. Ela pode ser a norma que rege os falar padrão, ela pode um livro de regras e, além disso, e particularmente o conceito que mais me identifico, o conjunto de estruturas linguísticas que está a serviço do sentido e da língua em uso. (PD2)

---

Gramática é o processo teórico que leva o aluno a compreender como a língua funciona. Pela gramática é possível entender como se estabelecem as regras e mecanismos que formam uma oração e, conseqüentemente, um texto. (TM)

---

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Os excertos demonstram que a maioria dos professores ao início do projeto ainda tinha definições condicionadas à tradição gramatical, como um conjunto de regras normativas. Por um lado, PD5 define a gramática como um “*conjunto de regras que se articulam*” para a comunicação eficiente entre os falantes. PD1 conceitua a gramática como “*a reunião de elementos que regem a língua*”. No mesmo sentido, PD4 compreende a gramática como o “*conjunto de regras/normas que regulam o uso da língua*”. Por outro lado, após exemplificar diferentes definições de gramática, PD3 ensaia uma definição mais funcional, dizendo que ela está “*imersa na língua*”, não dando para separar língua e gramática. Semelhante a PD3, PD2 também traz uma definição mais funcional como gramática “*a serviço da língua em uso*”. Minha resposta também evidencia um conceito mais baseado na tradição gramatical em que o mais importante é “*como se estabelecem as regras*”.

Portanto, os excertos revelam que alguns membros da equipe tinham definições características da gramática normativa, como um conjunto de normas ou regras de uma língua, classificadas e sistematizadas, que “representam o ideal da expressão correta” (ROCHA LIMA, 2011, p. 38). Outros se aproximavam, timidamente, de uma definição mais funcional ao afirmarem que a gramática está imersa e a serviço da língua em uso, sem, no entanto, explicitarem questões cruciais como os contextos de interação e as escolhas motivadas que realizamos.

Assim, o contato com a GSF no projeto tem sido fundamental para ressignificar o conceito de gramática da equipe e, portanto, possibilitar a elaboração

de jogos que trabalhassem a língua em um sentido funcional. Os excertos seguintes extraídos do relato de experiência feito pelos membros após o contato sistemático com a GSF, em uma das disciplinas do doutorado, e também do mestrado, ministrada ao longo do projeto, evidenciam um conceito de gramática bem mais voltado para a funcionalidade da língua.

**Exemplo 7:** Excertos de relato de experiência

No decorrer das aulas <u>passsei a ter</u> um pouco mais de entendimento sobre os aspectos que, de fato, envolvem o <u>funcionamento da língua nos diferentes contextos de uso</u> . O que na prática corresponde ao estudo funcional da língua com ênfase nas interpretações sobre as situações comunicativas entre os interlocutores, considerando os contextos do discurso, <u>as intenções e os significados que envolvem cada escolha linguística</u> . (PD5)
Uma das minhas primeiras conquistas nas aulas em questão foi <u>perceber</u> que a GSF não está presa a rótulos, como as teorias tradicionalistas, mas sim, pautada no estudo e <u>compreensão do funcionamento da língua</u> , a fim de atender às necessidades e expectativas comunicativas daqueles envolvidos em um processo de comunicação. (PD4)
A LSF não se limita a identificar e classificar categorias linguísticas de maneira isolada, há a busca por determinar sistematicamente essas categorias dentro de um <u>contexto linguístico e social</u> . (...)preocupa-se com <u>os usos da língua e reconhece a linguagem como entidade ativa</u> , ou seja, constitui-se como algo real e concreto que se realiza nas ações humanas presentes em todas as instituições sociais influenciada por fatores como: lugares, grupos, eventos, dentre outros. Essa gramática vê, assim, a língua como um <u>sistema de escolhas dos falantes e é funcional porque procura explicar os efeitos e implicações produzidos por essas escolhas</u> . (PD1)
em atividades formais de linguagem, o estudante pode ou interpretar ou <u>efetuar suas escolhas gramaticais</u> a partir do significado, com um enfoque que vai para além da memorização de nomenclaturas. (PD2)
<u>O ganho da LSF está no sentido</u> , por isso dela ser uma atividade sociosemiótica. (ii) O estudo da LSF de vertente australiana defende que <u>o contexto cultural vai determinar as nossas escolhas</u> , evidenciando ainda – as escolhas não são aleatórias. (PD3)
Percebo hoje que o principal fator que a diferencia da gramática normativa é a importância que se dá para <u>a língua em uso</u> e que o <u>contexto em que se dá o ato comunicativo reflete diretamente nas escolhas gramaticais</u> que fazemos. (TM)

**Fonte:** Relatos de experiência (2019)

Como vemos, todos da equipe foram capazes de formular respostas que consideraram a gramática como um sistema funcional em que as escolhas linguísticas são motivadas pelos contextos de uso. Essas respostas, porém, não impediram algumas situações de amarras dos professores à abordagem da tradição gramatical, durante o processo colaborativo de produção dos jogos didáticos. Essa questão não é aprofundada nesta pesquisa de mestrado, mas será retomada com a atenção demandada pela equipe do projeto nas investigações posteriores.

Movidos pela busca constante de ressignificação que deve sempre acompanhar o professor, eles encontraram, na formação continuada pós-graduação e no projeto ConGraEduC, uma nova possibilidade de inovar suas aulas tendo contato com o estudo sistematizado da GSF.

Os jogos produzidos são uma alternativa escolhida para esse trabalho diferenciado com a gramática. Entretanto, por mais qualificados que sejam os jogos, o professor ainda é um personagem central que tem a tarefa de mediar a relação do jogo com o aluno, de modo a realmente garantir que o aprendizado ocorra.

O professor continua sendo um participante fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Ele ainda não foi e, provavelmente, não será substituído por tecnologia alguma. Demo (2008, p. 11) é categórico ao afirmar que quando falamos das habilidades desenvolvidas neste século,

deixamos, quase sempre, de lado o artífice principal: o professor. Em parte, fazemos isso porque apostamos de modo determinista nas novas tecnologias, que, num sentido bem concreto, andam sozinhas, à revelia da escola. Em parte, não valorizamos o professor porque nunca assim fizemos em nossa história. Na prática, porém, o desafio ingente de preparar a população para o século XXI passa, impreterivelmente, pelas mãos do professor básico.

De fato, o professor é a figura central nesse processo de mediação entre as tecnologias e o aluno, em nosso caso, entre o jogo e o jogador. É o professor que precisa mediar essa relação com competência de modo a potencializá-la para a garantia da aprendizagem. Para isso, é imprescindível que tenhamos professores capacitados e qualificados, que tenham condições de propor alternativas de trabalho atualizadas.

Mazzari e Leffa (2013) apontam que a maioria dos professores se sente despreparada para integrar as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas, em razão da lacuna deixada pela formação que tiveram. Apesar disso, os referidos profissionais demonstram preocupação em integrar as tecnologias às suas propostas pedagógicas, por sentirem a necessidade, principalmente, por parte dos alunos.

Portanto, é imprescindível que tenhamos políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores que possibilitem a atualização de suas práticas pedagógicas, assim como propostas curriculares que garantam uma formação inicial mais interativa em que os usos das tecnologias digitais sejam fomentados, de modo a garantir uma educação de qualidade e significativa ao aluno da escola básica.

Essas, porém, são questões estruturais que ultrapassam os limites da sala de aula e que, geralmente, chocam com interesses políticos, econômicos e sociais enraizados em uma sociedade capitalista, por isso acabam não despertando a atenção das elites e, conseqüentemente, do estado, que, muitas vezes, demonstra ter interesses escusos na manutenção de uma educação pública de baixa qualidade.

Por essa razão, Freire (2016) nos ensina que a educação não pode ser neutra e o professor de escola pública precisa encontrar o seu lugar na história, reconhecendo-se como um agente de transformação. Apesar das condições estruturais que tensionam o seu trabalho, o professor, comprometido e reconhecedor de seu papel social, precisa buscar meios de promover essa transformação.

Talvez seja esse o impulso e o sentimento que movem os professores desse projeto a elaborarem jogos que visem a conscientização gramatical de seus alunos, oferecendo-lhes um ensino lúdico e significativo que desperte o interesse pela aprendizagem e que possibilite, assim, uma oportunidade de transformação social, pois, como já vimos, é pela linguagem que muitas situações de opressão se perpetuam na sociedade. Ter consciência disso já é um passo importante na busca por esta transformação. As estratégias iniciais traçadas por esses professores na busca de um trabalho lúdico e significativo de conscientização gramatical, por meio da produção de jogos digitais, são descritas no capítulo seguinte.

## 6 ANALISANDO ASPECTOS DINÂMICOS DE JOGOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa e está organizado em três seções: *Jogos com texto de referência*, *Jogos sem texto de referência* e *Protocolos de dinamização de jogos*. Na primeira seção, identificamos os aspectos dinâmicos discutidos em jogos que foram produzidos utilizando texto como referência. Na segunda, identificamos os aspectos dinâmicos em jogos produzidos sem textos de referência. Na terceira, apresentamos o protocolo de dinamização de jogos elaborado pela pesquisa a partir dos aspectos dinâmicos identificados .

Diante disso, passemos então a analisar a proposta do primeiro jogo didático apresentada no âmbito do projeto, demonstrando como os aspectos dinâmicos: *narrativa*, *desafio*, *autoexplicação*, *movimento* e *multimodalidade*, e os quatro subaspectos: *escrita*, *oralidade*, *imagem* e *efeitos sonoros* foram identificados e discutidos ao longo da produção dos jogos. Ao longo do capítulo, também evidenciamos o processo de produção desses jogos, problematizando questões relacionadas ao objetivo final de trabalhar a conscientização gramatical no aluno.

### 6.1 Jogos com texto de referência

Apresentamos, primeiramente, jogos que contém textos escritos como referência em sua estrutura. O jogo 2, embora não tenha texto de referência, também será exibido nesta seção por uma questão de sistematização das categorias identificadas.

#### Exemplo 1: Jogo 1 – versão 1

Peter Pan

Dona Benta leu o livro inteirinho e depois disse:

- Pronto! Já sei quem é o senhor Peter Pan, e sei melhor do que o gato Félix, pois duvido que ele haja lido esse livro.
- Está claro que não leu – observou Emília – Ele só lê ratos – com os dentes...
- Se leu, conte vovó! – gritou Narizinho! Andamos ansiosos por ouvir a história desse famoso menino.

- Muito bem – disse Dona Benta. Como hoje já é muito tarde, começarei a história amanhã às sete horas. Fiquem todos avisados.

- No dia seguinte, de tardinha, a curiosidade dos meninos começou a crescer. Às seis e meia já estavam todos na sala, em redor da mesa, à espera da contadeira. Emília olha para o relógio pensativamente. Quem entrasse em sua cabeça havia de encontrar lá esta asneirinha: “Que pena os relógios não andarem de galope, como os cavalos! Nada me enjoa tanto como essa maçada de esperar que chegue a hora das coisas – a hora de brincar, a hora de dormir, a hora de ouvir histórias...”

Pedrinho matava o tempo arrepiando xises no veludo de uma velha almofada – com o dedo. E Narizinho, no seu vestido novo de rosinhas cor-de-rosa, fazia exercício de “parar de pensar” - Uma coisa que parece fácil, mas não é. A gente, por mais que faça, pensa sem querer.

Faltava o Visconde, o velho sábio, depois que se meteu a estudar matemática, fazia tudo com “precisão matemática”, que é como se diz das pessoas que não fazem as coisas mais ou menos, e sim certinho. Quando bateu sete horas ele entrou, em sete passadas, cada uma correspondendo a uma pancada do relógio. Logo depois surgiu Dona Benta.

- Viva vovó! – gritaram os meninos.

- Viva a história que ela vai contar! – berrou Emília.

Dona Benta sentou – se na sua cadeira de pernas serradas, subiu para a testa os óculos de aro de ouro e começou:

- Era uma vez uma família inglesa...

- Espere, Sinhá! Não comece ainda – gritou lá da copa tia Nastácia. - Eu também faço questão de conhecer a história desse pestinha. Estou acabando de lavar as panelas e já vou.

Dona Benta esperou que a negra chegasse, apesar do protesto da Emília, que disse: - “Bo-bagem! Para que uma cozinheira precisa saber a história de Peter Pan?”

Tia Nastácia veio e escarrapachou-se no assoalho, entre o Visconde e a menina. Só então Dona Benta começou de verdade.

- Havia na Inglaterra uma família inglesa composta de pai, mãe e três filhos – uma menina de nome Wendy (pronuncia-se Uêndi), que era a mais velha; um menino de nome João Napoleão, que era o do meio; e outro como nome Miguel, que era o caçulinha. Os três tinham o sobrenome de Darling, porque o pai se chamava não sei que Darling. Esses meninos ocupavam a mesma *nursery* numa linda casa em Londres.

- *Nursery?* – repetiu Pedrinho. - Que vem a ser isso?

– *Nursery* (pronuncia-se nârseri), quer dizer em inglês, quarto de crianças. Aqui no Brasil, quarto de crianças é um quarto como outro qualquer e por isso não tem o nome

especial. Mas na Inglaterra é diferente. São uma beleza os quartos das crianças lá, com pinturas engraçadas rodeando as paredes, todos cheios de móveis especiais, e de quanto brinquedo existe.

- Boi de chuchu, tem? – Indagou Emília.

- Talvez não tenha, porque boi de chuchu é brinquedo de meninos da roça, e Londres é uma grande cidade, a maior do mundo. As crianças inglesas são muito mimadas e têm os brinquedos que querem. Os brinquedos ingleses são dos melhores.

- E os brinquedos alemães, vovó? Ouvi dizer que há na Alemanha uma cidade que é o centro da fabricação de brinquedos.

- E é verdade, meu filho. Nuremberg: eis o nome da capital dos brinquedos. Fabricam lá de todos os feitios e de todos os preços, e exportam-nos para todos os países do mundo.

- E aqui, vovó?

- Aqui, essa indústria está começando: já temos algumas fábricas de bonecas e outras de carrinhos, cavalinhos de pau, trenzinhos de folha, patinhos de celulóide, gaitas de assoprar, etc. etc.”

“Viu quantas descrições estão no trecho? Vamos organizar as frases num exercício de refletir sobre a língua. Analise em qual caixa as palavras abaixo podem ficar, segundo o sentido delas no texto.”

O diagrama mostra três caixas coloridas para organizar as frases do texto:

- Caixa Vermelha (TERMO DESCRITO):** boi de chuchu, Londres
- Caixa Verde (VERBO DO DESCRIVER):** era, é
- Caixa Laranja (TERMO DA DESCRIÇÃO):** brinquedo de menina da roça, uma grande cidade

Abaixo, uma grade de palavras para classificação:

uma coisa	Wendy	João Napoleão	Miguel	quarto de criança
Inglaterra			as crianças inglesas	Alemanha
andamos	parece			são
o capulinha	ansiosos	fácil	a mais velha	o do meio
um quarto	diferente	uma beleza		muito mimadas
centro da fabricação		leu	gritou	olhava

O primeiro jogo apresentado à equipe, sob a responsabilidade de PD2, foi denominado de *Jogo das caixas*. O objetivo do jogo era<sup>11</sup> formar frases do descrever relacionadas a um texto. Cada caixa representava um agrupamento de palavras associadas a frases do descrever, como verbo do descrever, termo descrito e termo da descrição<sup>12</sup>. O jogador precisaria selecionar as palavras listadas que poderiam formar frases do descrever, agrupando-as nas caixas mais convenientes. No Exemplo 1, podemos ver duas frases possíveis de serem formadas no jogo: “Boi de chuchu era brinquedo de menina da roça” e “Londres é uma grande cidade”. Observamos que as palavras “Boi de chuchu” e “Londres”, fixadas na caixa vermelha, são os termos descritos. As formas verbais “é” e “era”, agrupadas na caixa verde, exercem a função de verbos do descrever, e “brinquedo de menina da roça” e “uma grande cidade”, posicionados na caixa amarela, são os termos utilizados para a descrição.

Apresentada a proposta de jogo, com suas devidas explicações, percebemos, pelas transcrições seguintes extraídas da Reunião 3, em que as primeiras propostas de jogos foram discutidas, que houve valorações negativas, realizadas pela equipe, relacionadas à extensão do texto utilizado. Os sublinhados utilizados ao longo dos excertos seguintes destacam algumas construções gramaticais focalizadas.

**Exemplo 2:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	177	C	eh... eu não sei se a gente precisa desse <u>texto enorme...</u> porque essas brincadeiras eu tô vendo algo assim mais dinâmico né... uma coisa assim bem prática que o menino não vá reclamar... ele vai fazer e vai gostar... entendeu? Então <u>eu desconfio é desse texto...</u>
R3	178	PD2	ah... então eu devo focar só na parte que ela começa a contar a história né... Que foi a parte que eu mais tirei né... exemplo... talvez?

<sup>11</sup> Optamos por utilizar a forma verbal no passado por não se tratar da última versão produzida.

<sup>12</sup> Nomenclatura alterada no decorrer do projeto para “termo descritor”.



R3	179	C	eu não sei... eu não sei... vamos ajudar a pensar aqui gente... vejam só... pegando a ideia de PD2... se a gente tá trabalhando aqui... no caso aqui é morfossintaxe mesmo né... são os substantivos do descrever...os verbos das frases do descrever também né... que vão entrar os termos caracterizadores... quando nós temos as frases com os adjetivos na função de predicado... ou então nós vamos ter substantivos definindo substantivo... né... então se a gente quer trabalhar essa construção aí com os alunos... que é que pode ser feito? de uma forma pra que eles entendam o funcionamento desse tipo de construção? Tentando tornar a coisa muito mais pra brincadeira do que necessariamente escolar...
R3	180	PD5	o jogo na verdade contempla tudo que já foi trabalhado em sala não é?
R3	181	C	exatamente... e o aluno se ele não quiser nem ir naquele texto didático lá... ele pode ir direto e brincar aqui... por isso que ele tem que ter uma autonomia...
R3	182	PD2	Então podia a gente colocar só essa parte aqui né professor... das caixas...
R3	236	C	(...) o problema é que eu acho que se você trazer certos <u>textos longos</u> numa brincadeira como essa... vai virar exercício didático...exercício de livro... e a gente não vai fazer exercício <u>de livro</u> ... aqui é pra brincar...
R3	237	PD1	tem que ser gêneros bem curtos... né?!

Fonte: ConGraEduC (2020)

PD2 trouxe uma proposta inicial que requereria do aluno a leitura de um texto relativamente extenso para que ele pudesse avançar no jogo, o que poderia causar desinteresse e, em consequência, a desistência desse aluno em jogar, tendo em vista o caráter motivador que o jogo precisa ter. C utiliza os adjetivos “*enorme*” e “*longo*”, respectivamente, nos turnos 177 e 236, para caracterizar o texto utilizado no jogo, evidenciando preocupação em relação à similaridade com a estrutura dos exercícios didáticos caso o jogo permanecesse do modo como foi apresentado: “*vai virar exercício didático*”.

Os excertos evidenciam certa dificuldade de conciliação entre uma proposta dinâmica e atrativa de um jogo e o trabalho gramatical numa perspectiva funcional em que o texto escrito seja considerado. A equipe buscava encontrar um ponto de equilíbrio para os jogos como aponta a fala de C no turno 179 (*que é que pode ser feito? de uma forma pra que eles entendam o funcionamento desse tipo de construção? Tentando tornar a coisa muito mais pra brincadeira do que necessariamente escolar...*). A construção “*que é que pode ser feito?*” demonstra

que o jogo apresentado ainda não conseguia alcançar tal ponto de equilíbrio, e contribui para mobilizar os professores para se envolverem com a produção do jogo.

A fala de *PD5* no turno 180 (*o jogo na verdade contempla tudo que já foi trabalhado em sala*) diz respeito à implementação do projeto em sala de aula, que ocorrerá na etapa seguinte em que os jogos serão trabalhados juntamente com os textos e vídeos didáticos, citados por *C* no turno 181. Esses textos didáticos, como já comentamos no Capítulo 1, também foram produzidos pela equipe durante a primeira etapa do projeto e configuram-se como mais um material didático construído para o estudo da gramática. São uma espécie de verbetes enciclopédicos elaborados pelos professores em uma linguagem mais acessível aos alunos. Portanto, *PD5* deixa evidente que os jogos serão trabalhados em conjunto com os outros materiais produzidos e mediados pelos professores. Assim, eles têm o objetivo de complementar um trabalho de conscientização que se dará ao longo de um processo de intervenção.

O questionamento realizado por *PD2* no turno 182 (*então podia a gente colocar só essa parte aqui né professor... das caixas*) sugere a exclusão do texto escrito, demonstrando que a professora ainda tinha dificuldade de compreender o seu real uso no jogo. No entanto, ao observarmos o jogo apresentado podemos concluir que o texto é importante para contextualizar as escolhas gramaticais trabalhadas. Não seria mais problemático para o aluno formar tais frases sem a contextualização dada pela história? Portanto, acreditamos que, para além de ser um “pretexto” para o trabalho gramatical (SILVA, 2011), o texto exerce uma funcionalidade e um importante papel contextualizador, de modo que sua exclusão poderia impactar na execução do jogo.

Contudo, em que medida o jogo propõe uma reflexão gramatical orientada pelo texto escrito não fica evidente. Talvez com a mediação do professor propondo outras construções a partir das já dadas e orientando na reflexão das escolhas linguísticas, possa tornar o trabalho gramatical do jogo mais significativo.

Uma solução, certamente, mais ideal que a exclusão total do texto talvez seria a apontada por *PD1* no turno 237 (*tem que ser gêneros bem curtinhos*). A fala de *PD1* visa encontrar o ponto de equilíbrio entre o trabalho gramatical orientado pelo texto escrito e o caráter dinâmico dos jogos, de modo que não se perca nenhum desses objetivos.

É importante frisar que o texto é a unidade de análise reconhecida em documentos oficiais e em literaturas especializadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2018, p. 67, grifo do original).

Daí a presença e a importância de se trabalhar com o texto em práticas de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa, sem que ele sirva de subterfúgio para o trabalho com a estrutura da língua. O texto é importante e precisa ser considerado na análise linguística para que essa análise revele os efeitos de sentido provocados pelas construções gramaticais.

A preocupação levantada pela equipe em relação à extensão do texto, no entanto, está relacionada ao caráter dinâmico que o jogo deve possuir para que não seja confundido com os exercícios tão exaustivamente já trabalhados em contextos de instrução formal. Conforme mostramos no capítulo teórico desta dissertação, para Cerqueira (2010), esses exercícios estão a serviço da gramática prescritiva, pois se limitam a ser um instrumento para avaliar o aprendizado do conteúdo escolar pelo aluno, configurando-se como um treinamento onde o processo de ensino e aprendizagem é reduzido à memorização dos conteúdos. No entanto, a similaridade observada na proposta de jogo com os exercícios parece estar mais relacionada a questões estruturais e não ao conceito de exercício defendido por Cerqueira (2010). A proposta apresentada poderia muito bem ser caracterizada como uma atividade no termo proposto pela autora, mas para se configurar como um jogo ainda era preciso implementar aspectos dinâmicos, na visão da equipe.

Embora reconhecida a importância do texto escrito no trabalho com a língua, a equipe optou pela utilização também de outros modos semióticos no jogo. Portanto, houve sugestões de reformulação que apontaram para uma maior utilização de imagens, estáticas e em movimento, como vídeos, a fim de tentar garantir uma maior dinamização no jogo proposto.

**Exemplo 3:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	225	C	a gente tem que pensar uma coisa também... nós podemos nos utilizar de <u>imagem e de movimento</u> ... então por exemplo... eu posso ter aqui um <u>movimento</u> de Emília correndo... não é?... eu posso ter um <u>movimento</u> de alguém espirrando... então vejam só... eu tô dizendo pra vocês que a gente pode utilizar desses outros recursos pra tentar trazer o sentido que a gente quer aqui...
R3	238	P1	gente... se for utilizar... por exemplo... aquele texto <i>PD2</i> que você trouxe no início né... voltando ainda pra questão de contextualização... Emília no país da gramática... ver ações e situações lá e <u>ser trabalhado com imagens</u> ... ah o descrever... ver assim uma ação da personagem... alguma coisa assim que representasse aquilo... acredito que <u>chamaria mais a atenção do aluno</u> ...
R3	239	C	é... pode ser viu... aí P1 deu um tiro certo agora... veja só... o que é que pode fazer com isso que P1 tá dizendo... pegar <u>uma cena</u> daquele próprio texto ((texto didático)) do processo relacional né... do descrever... que tá ali naquele texto... vamos ver se a gente consegue <u>recortar aquilo em imagem</u> aí eu mando pro desenhista desenhar aquela cena né... entendeu? E aí PD2... veja... olha a coisa surgindo... acho que a gente pode manter dois processos...

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

A equipe percebeu que além de textos escritos, outros modos semióticos também poderiam ser usados para contextualizar as escolhas gramaticais. Portanto, sugeriram que fossem utilizadas mais imagens no jogo, considerando que a presença desse outro modo semiótico “*chamaria mais a atenção do aluno*”. C sugere ainda, no turno 239, que sejam recortadas cenas do texto didático já elaborado, que trabalha os verbos do descrever, para representá-las em desenhos.

Esta foi uma das estratégias encontradas pela equipe na busca deste ponto de equilíbrio dos jogos. Os dados assim apontam para sugestões de reformulação que podem ser agrupadas no que chamamos de aspectos dinâmicos da *multimodalidade*.

Para que esse jogo pudesse ser mais dinâmico e ainda não perdesse a contextualização dada pelo texto, no entendimento da equipe, era necessário que ele fosse constituído por menos texto escrito e mais imagens, pois isso poderia chamar mais a atenção do aluno e contribuiria para que esse aluno achasse o jogo mais atrativo. A observação dos professores encontra relação com o que Cunha (2015) destaca ao defender uma metodologia mais visual em que palavras e imagens possam ser utilizadas em um diálogo que amplie nossos modos de ver e

interpretar o mundo, bem como com a sensibilidade visual mais aguçada da geração dos jogos defendida por Prensky (2012).

No entanto, a simples utilização de imagens não é suficiente para garantir mais dinamização ao jogo. É necessário ainda que as imagens utilizadas façam sentido, atuando de modo funcional e contribuindo para o seu entendimento e execução, o que, segundo a equipe, não foi verificado no jogo.

**Exemplo 4:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	183	C	como que essas caixas poderiam <u>ser mais dinâmicas</u> e mais interessantes?
R3	184	PD2	eu coloquei as cores né... que a gente tá usando... o vermelho... o verde... e o amarelo... o vermelho para os substantivos... o verde para os verbos... e o amarelo para os adjetivos...
R3	185	C	tu tá vendo amarelo aí é PD2?
R3	186	PD2	é um amarelo... é porque tá...
R3	187	PD4	não é marrom não?
R3	188	PD2	não... é um amarelo mais queimado...
R3	189	-	((risos))
R3	190	C	meu Deus do céu...
R3	191	PD2	eu não achei uma caixa na internet... é como eu tô falando... os recursos que eu sei programar é muito simples...
R3	192	C	ãham... sim... sim... então... mas a gente tem de partir de algum lugar né PD2... por isso a gente tem de pensar agora...
R3	193	PD2	isso aqui é um protótipo...[...]
R3	226	C	veja só PD2... a gente tem que pensar bem... você colocou umas caixas aí... <u>se você coloca umas caixas... essas caixas tem que ter algum sentido...</u> porque se for pra colar na caixa... por que eu tô colando na caixa?... entendeu?(...) eu só tô te chamando a atenção PD2... assim... por que a caixa?... porque só pra ter a caixa não faz sentido... fica muito escolarizado entendeu?... <u>tem que ter um uso da caixa né...</u>

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

O questionamento feito por C, turnos 183 e 227, em relação ao uso sem sentido das caixas no jogo, vai ao encontro do que Torrezzan (2009) afirma sobre uma das metas pedagógicas no design pedagógico de materiais educacionais digitais (MED), que é a utilização dos elementos de composição desses materiais, em nosso caso, do jogo, não apenas como um elemento decorativo, mas como parte

integrante do material educacional. Quando C afirma “*fica muito escolarizado*”, evidencia novamente uma preocupação com a similaridade do jogo com os exercícios escolares. Assim, compreendemos que as imagens utilizadas, entendidas aqui como elementos de composição do jogo, precisam exercer uma função a fim de efetivamente contribuírem com sua dinamização.

Na proposta apresentada, PD2 utiliza as caixas apenas para evidenciar as cores características de cada categoria gramatical, conforme trabalhadas no projeto. A afirmação da professora no turno 192 deixa evidente a dificuldade de se encontrar imagens que pudessem se relacionar com a proposta de jogo, bem como a falta de conhecimento técnico para criar essas imagens.

Os problemas identificados na proposta apresentada por PD2 levaram a equipe a refletir sobre outros aspectos importantes na constituição de um jogo. Para que os elementos de composição pudessem ser funcionais, era importante, ainda, que se pensasse em uma narrativa temática que também ajudaria a contextualizá-los. Essa reflexão da equipe nos leva assim ao que chamamos de aspecto dinâmico da *narrativa*. Diante da falta de contextualização apresentada no primeiro jogo elaborado, com uma proposta que mais se aproximava de um exercício didático, um texto extenso e imagens que em nada contribuíam para a interpretação pelo aluno, a equipe sentiu a necessidade de pensar em uma narrativa que pudesse contextualizar os jogos, ajudando a dar mais sentido aos elementos de composição.

**Exemplo 5:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	375	C	agora vamos pensar outra coisa... vejam só... se nós vamos estar numa cidade da ciência... é a cidade da ciência PD2?
R3	376	PD2	é... cidade da ciência...
R3	377	C	é né... então... <u>que narrativa a gente pode construir aí dentro com esses jogos todos... dentro dessa temática da cidade da ciência?</u>
R3	378	P1	ele ((o jogador))... tem a questão do avatar não é isso?
R3	379	C	ãham...
R3	380	P1	pensando no sentido geral né... ele ((jogador)) pode pedir ajuda... ele vai tá de uma certa maneira compreendendo também... ah... vai tá a imagem lá do professor né... dentro desse campo lá pra pedir ajuda né...
R3	381	C	o Quindin... <u>o gramático do livro da Emília...</u> o rinoceronte... ele que é o gramático...

R3	382	P1	então... aí <u>vai ter o gramático...</u> o gramático vai naquele sentido... vamos pensar assim... olha... a palavra... o sentido é esse... então... tá ... ele vai tá compreendendo também quem <u>são as pessoas que trabalham com isso né... que investigam isso...ah...</u> eu não consegui compreender no campo da palavra... no campo da sintaxe... a gente pode pegar um avatar que represente aquele <u>cientista</u> que discute mais nesse âmbito...
R3	383	C	da sintaxe...
R3	384	P1	dessa maneira nós fazemos ciência... na questão da ajuda né...
R3	385	C	sim... sim...
R3	409	C	mas a gente tem que pensar dentro do universo do Monteiro Lobato...

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

A ideia da equipe foi produzir uma narrativa para os jogos que fosse ao encontro da proposta de educação científica dos alunos, problematizada no capítulo anterior, e que tivesse como temática a obra de Monteiro Lobato (*a gente tem que pensar dentro do universo do Monteiro Lobato*). A obra de Monteiro Lobato, *Emília no País da Gramática*, foi escolhida como temática do projeto, tanto para os textos e vídeos didáticos quanto para os jogos, porque, além de ser extremamente rica, está isenta de direitos autorais, no caso de algum registro futuro do LabGram. Ademais, a obra é marcada por escolhas linguísticas polêmicas e capazes de serem problematizadas em sala de aula, no atual contexto, por incitarem reflexões e debates acerca de preconceitos e discriminações raciais.

A proposta também era divulgar alguns cientistas da Linguagem, especialmente os da Linguística Aplicada por meio dos avatares desses cientistas que em determinado momento poderiam contribuir com alguma informação relevante para a execução do jogo. No entanto, muitas ideias da equipe esbarravam no trabalho técnico de desenvolvimento que destacava as dificuldades financeiras e o tempo necessário para implementar alguns recursos. Um exemplo é a alteração do designer dos jogos que havia sido projetado para ser em 3D e depois optou-se pelo 2D. Assim, a proposta de se construir uma cidade da ciência, conforme comentado no turno 375, com avatares que explorariam essa cidade e que iriam se deparar, no percurso, com os jogos produzidos pela equipe, ainda não foi possível de ser implementada. Atualmente esta cidade esta sendo construída, mas apenas como um jogo independente e não servirá de suporte para os demais materiais

produzidos. Todos os jogos e demais materiais produzidos ficarão dispostos no sistema LabGram.

Entretanto, a narrativa temática construída com a obra de Monteiro Lobato estará presente no LabGram. No sistema também haverá um espaço próprio para a divulgação dos cientistas da linguagem. Essa narrativa guiará os professores na elaboração dos jogos, ajudando a refletir melhor sobre as escolhas dos elementos de composição que fizerem mais sentido dentro da narrativa desenvolvida. Assim, a narrativa desenvolvida passaria a orientar a elaboração dos jogos didáticos na contextualização dos mesmos, guiando os professores na escolha dos elementos de composição, a exemplo das imagens.

Mas a narrativa desenvolvida pelos professores nos leva também a refletir sobre outro aspecto importante de um jogo, discutido pela equipe, o aspecto dinâmico do *desafio*.

**Exemplo 6:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	261	PD5	eu acho que nós precisamos... eu tô pensando aqui que os jogos... eles realmente precisam alcançar essa perspectiva que o aluno já vive... <u>ele tem desafios</u> e ele vai ganhar ou perder... então eu não sei... eu não entendo muito de programas e aplicativos... mas eu acredito que a gente tem que ir nessa aventura...
R3	262	C	veja PD5... só um parêntese... não se preocupe com aplicativo... você vai sonhar aqui e eles ((equipe técnica)) vão realizar seu sonho... entendeu? Você sonha e o IFTO se vira pra fazer o que a gente quer...
R3	263	PD5	sim... a ideia é essa... porque como você diz <u>vai ficar parecendo um exercício didático</u> mesmo do dia a dia... então eu terminei de organizar o texto... encaixei... tá pronto... acabou... né... e <u>o jogo ele tem um desafio</u> ... então eu acho que tem que ter... ele pode reiniciar né... como se fosse por etapas... <u>eu venci a primeira etapa e eu tenho outra etapa pra vencer e é assim</u> ...
R3	264	C	sim... o que a gente pode ver também com essa história do ganhar é... a medida que o aluno entra e joga... e ele entra com uma conta dele... <u>ele vai somando pontos</u> ... não é?
R3	276	C	a gente poderia pensar então assim... <u>três níveis</u> ... três níveis... <u>um nível fácil</u> ... <u>um nível mediano</u> e <u>um nível mais difícil</u> ...
R3	282	C	é... e a gente poderia pensar assim... <u>nível um seria no nível da palavra</u> ... <u>nível dois o nível da frase</u> ... e <u>nível três o nível do texto</u> ...

Fonte: ConGraEduC (2020)



A reflexão feita pela professora em relação aos desafios do jogo levou a equipe a pensar em jogos de diferentes níveis: (1) nível linguístico da palavra; (2) nível linguístico da frase; e (3) nível linguístico do texto. Na medida em que fossem progredindo, os jogadores reuniriam pontos e avançariam também em relação ao nível de dificuldade dos desafios. A alternativa escolhida pela equipe está de acordo com a satisfação da recompensa que a geração dos jogos gosta de receber, conforme defendido por Prensky (2012). Além disso, para o autor a pontuação também opera como uma forma de *feedback* que informa como está sendo a performance do jogador.

A afirmação feita por C, no turno 262, evidencia que o papel dos professores era o de elaborar propostas de jogos, e não o de programar. A programação ficaria a cargo dos profissionais de TI da equipe IFTO, como já informamos. No entanto, algumas propostas foram priorizadas pela equipe de TI em detrimento de outras que requereriam um maior tempo para serem implementadas.

Os professores passaram assim a elaborar, nessa primeira etapa do projeto, jogos nos níveis 1 e 2, considerando a necessidade da implementação do caráter desafiador e evolutivo que os jogos precisavam ter. Os jogos no nível 3, que exploram de uma maneira mais direta o texto escrito, foram elaborados em uma segunda etapa do projeto e não são objetos de análise nesta pesquisa. São jogos que exploram, entre outras funcionalidades, recursos coesivos do texto. Assim, embora alguns jogos nos níveis 1 e 2 também venham a apresentar textos escritos, eles contribuem, principalmente, para contextualizar as construções gramaticais trabalhadas nesses jogos.

Verificamos que tanto a narrativa quanto o desafio são aspectos discutidos pela equipe na tentativa de guiar a elaboração dos jogos, a fim de produzir jogos mais dinâmicos que se distanciassem dos exercícios característicos dos livros didáticos, tal como apresentado na primeira proposta de jogo. A afirmação do professor ao final da reunião corrobora nosso entendimento.

**Exemplo 7:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R3	517	C	então gente... vamos fechar aqui... tivemos esse momento de pensar... <u>já avançamos bastante com essa narrativa</u> e ideia tal... então eu <u>acho que já não vamos chegar mais aqui com exercício didático... né... alá livro didático...</u>

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

No entanto, mesmo com a discussão dos aspectos levantados pela equipe, alguns professores ainda encontraram dificuldade em elaborar jogos dentro da perspectiva sugerida. A discussão em torno do Jogo 2 traz uma evidência dessa dificuldade, revelando outros aspectos que irão contribuir para a dinamização dos jogos didáticos e reforçando a importância da utilização dos aspectos já identificados.

Tentando levar em consideração as discussões levantadas acerca da primeira proposta de jogo apresentada, PD2 trouxe uma proposta de jogo diferente para ser analisada pela equipe. A nova proposta apresentada trata-se de um jogo no nível 2, que focaliza o nível linguístico da frase. Foi produzido utilizando a plataforma Moodle. Diante do que já havia sido discutido pela equipe, a professora apresentou uma nova proposta de jogo que tentou levar em consideração alguns aspectos dinâmicos, como a presença da *multimodalidade*, com o uso de imagens, embora as imagens escolhidas não contribuíssem para a execução do jogo.

#### Exemplo 8: Jogo 2 – versão 1



Fonte: ConGraEduC (2020)

A proposta apresentada espelhava o conhecido jogo da memória. Tinha como objetivo formar frases relacionadas aos verbos do descrever. O jogador precisaria encontrar os verbos e relacioná-los a imagens, constituindo frases que fizessem algum sentido. No Exemplo 8, temos a imagem da ex-presidente Dilma que associada à forma verbal “foi” e ao termo descritor “presidenta”, formaria a frase “Dilma foi presidenta”. Ocorre que o jogo trazia imagens descontextualizadas que

deixavam margem para interpretações diversas, o que tornaria a execução do jogo da memória inviável.

Embora a professora tenha apresentado dessa vez uma proposta de jogo com menos texto e predominância de imagens, elas não contribuíam para que o aluno conseguisse jogar, pois não eram suficientemente objetivas no sentido de evidenciar as frases que o jogador deveria formar. O excerto seguinte retirado da reunião 6, durante a discussão da proposta apresentada, evidencia isso.

**Exemplo 9:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R6	46	C	não... não...acho que não vai dá certo não... (...) <u>porque a imagem ela é muito ampla...</u> eu posso arranjar um bocado de coisa né... principalmente <u>a imagem solta... descontextualizada...</u>

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Ao dizer que a imagem “*é muito ampla*” e “*descontextualizada*” e que, portanto, não conseguiria avançar no jogo, C evidencia um problema relacionado à falta de contexto. A narrativa temática poderia contextualizar e contribuir para escolha das imagens. PD2 poderia, por exemplo, ter feito um jogo da memória utilizando cenas das histórias de Monteiro Lobato.

De modo semelhante, a alternativa escolhida foi utilizar uma fábula do autor como tema e usar imagens relacionadas ao referido texto, conforme observamos na próxima versão do jogo apresentada, onde identificamos também outro aspecto dinâmico importante para a equipe

**Exemplo 10:** Jogo 2 – versão 2

Burrice

Caminhavam dois burros, um com carga de açúcar, outro com carga de esponjas.

Dizia o primeiro:

— Caminhemos com cuidado, porque a estrada é perigosa.

O outro redarguiu:

— Onde está o perigo? Basta andarmos pelo rastro dos que hoje passaram por aqui.

— Nem sempre é assim. Onde passa um, pode não passar outro.

— Que burrice! Eu sei viver, gabo-me disso, e minha ciência toda se resume em só imitar o que os outros fazem.

— Nem sempre é assim, nem sempre é assim... continuou a filosofar o primeiro.

Nisto alcançaram o rio, cuja ponte caíra na véspera.

— E agora?

— Agora é passar a vau.

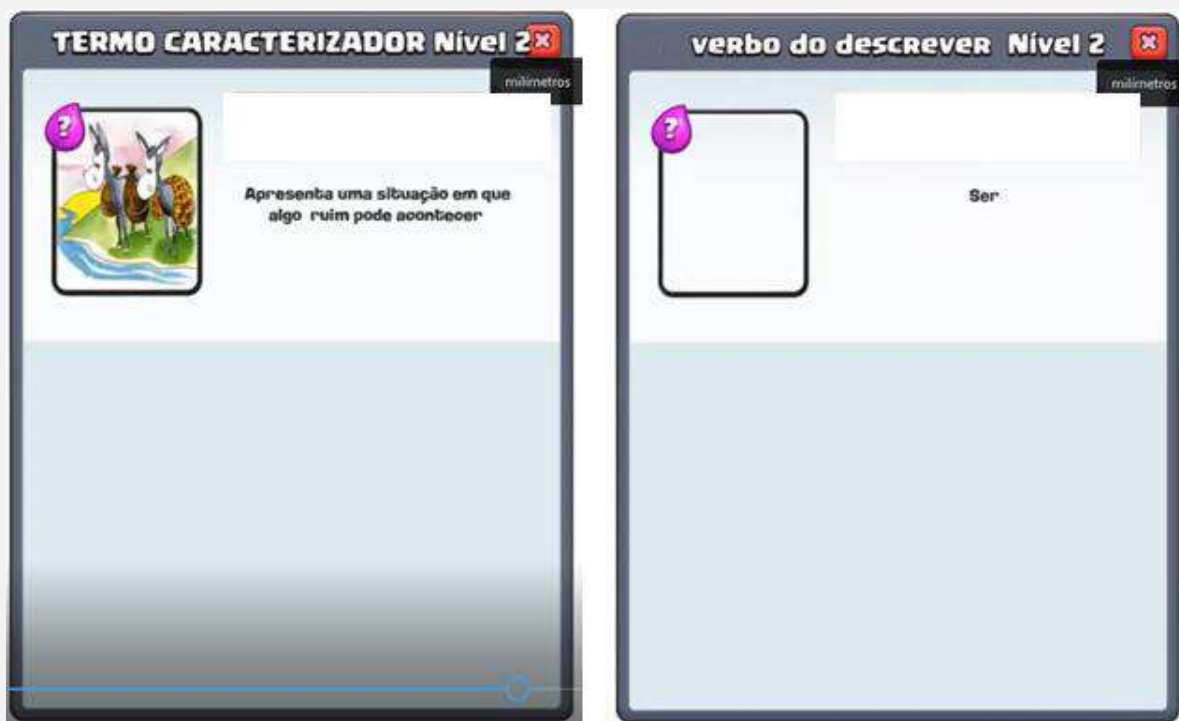
O burro do açúcar meteu-se na correnteza e, como a carga se ia dissolvendo ao contato da água, conseguiu sem dificuldade pôr pé na margem oposta.

O burro da esponja, fiel às suas ideias, pensou consigo:

— Se ele passou, passarei também — e lançou-se ao rio.

Mas sua carga, em vez de esvair-se como a do primeiro, cresceu de peso a tal ponto que o pobre tolo foi ao fundo.

— Bem dizia eu! Não basta querer imitar, é preciso poder imitar — comentou o outro.



Fonte: ConGraEduC (2020)

Uma segunda versão de jogo da memória, dessa vez em formato de cartas, foi apresentada. Uma carta representaria o verbo do descrever e a outra um termo caracterizador<sup>13</sup>. No Exemplo 10, há o verbo do descrever “ser” em uma das cartas e na outra uma definição que remete ao termo caracterizador “perigoso”: apresenta uma situação em que algo ruim pode acontecer. Para elaborar sua ideia, a professora fez uma adaptação de um jogo de cartas infantil já existente.

O jogo apresentado tinha como objetivo relacionar o verbo do descrever com o termo caracterizador correspondente. No entanto, para elevar o nível de

<sup>13</sup> Nomenclatura alterada no decorrer do projeto para “termo descritor”.

dificuldade do jogo, o que estava expresso na carta não era o termo caracterizador, mas uma definição que remetesse a ele. A proposta era que, pela definição expressa na carta, o aluno conseguisse descobrir o termo caracterizador. Para tentar contextualizar o jogo, a professora utilizou imagens e verbos que tinham relação com uma fábula, a qual o aluno precisaria ler para conseguir jogar. A ideia era que o aluno também conseguisse relacionar as cartas pelo contexto da história contada na fábula. Por exemplo, as cartas acima faziam referência a um momento da narrativa em que dois burros se depararam com uma estrada perigosa. Assim, as duas cartas juntas formavam “*ser perigosa*”, remetendo ao contexto da fábula.

O jogo, tal como proposto, trazia um nível de complexidade muito grande e tornava sua execução quase inviável, pois, para conseguir avançar, o aluno precisaria a) descobrir o termo caracterizador representado pela carta; b) relacionar o termo caracterizador ao verbo do descrever contido em outra carta, observando o contexto da fábula; e c) memorizar a localização de cada carta, por se tratar de um jogo da memória. Lembremos que, segundo Prensky (2012), o desafio do jogo precisa ser equilibrado conforme as habilidades do jogador de modo que não o deixe frustrado. Além disso, poderíamos também estar mais uma vez diante de um problema que envolvia outras questões dinâmicas, como o excesso de textos que o aluno precisaria ler para jogar. Em razão disso, diante da questão, a equipe evidenciou mais um aspecto da *multimodalidade* que precisava ser considerado na elaboração de um jogo, que é a *oralidade*. Esse aspecto relaciona-se com o processo de retextualização da modalidade escrita para a modalidade oral, a partir do uso de arquivos em áudio, conforme observamos pelos excertos seguintes produzidos na reunião 7, em que o jogo em análise foi discutido.

**Exemplo 11:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R7	800	C	eu acho que quando você tira tudo de um texto ou de uma fábula só... <u>o que nós poderíamos ter era um áudio contando a fábula... né... interpretando... se a fábula for curtinha você mesmo lendo... de uma forma bem... tipo assim dublagem... entendeu... então o aluno escuta a dublagem né...</u>
R7	801	PD1	mas esse aí não é o da palavra? ((nível))
R7	802	C	não... esse é o nível dois... esse é mais avançado... não é o um não...
R7	803	PD1	ah é... ah tá...

R7	804	PD2	não é o um? não... é o um professor... nível da palavra...
R7	805	C	tu não disseste que era o básico esse... que era o intermediário...
R7	806	PD4	PD2 tá igual o Chaves vendendo refresco... esse aí parece que é de tamarindo e tem gosto de limão... ((Risos))
R7	807	PD2	é o básico professor...
R7	808	C	então veja... independente disso... a gente não pode perder seu jogo... então veja... <u>essa questão do áudio... do contar história... isso é importante...</u> o aluno escutar uma história não é?
R7	809	PD2	Hun rum...

Fonte: ConGraEduC (2020)

As sugestões de reformulação feitas pela equipe foram no sentido de converter o texto utilizado em um áudio que poderia ser ouvido pelo aluno. No entendimento da equipe, o áudio “*contando a fábula*”, que poderia ser narrada pela própria professora, tenderia a ser mais atrativo aos alunos do que a leitura de um texto.

A discussão gerada pela equipe entre os turnos 801 a 807 demonstra certa confusão em relação ao nível do jogo devido à falta de clareza da proposta apresentada.

Portanto, mesmo sendo o áudio da fábula, considerado como um importante elemento de contextualização, a segunda versão do jogo da memória ainda precisou passar por novas reformulações para que o jogo tivesse condições de ser jogado, as quais apresentamos no Exemplo 12.

#### Exemplo 12: Jogo 2 – versão 3

##### A Cigarra e a formiga

Num belo dia inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comidas. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

– Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisas que era contra seus princípios, e perguntaram:

– Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

– Para falar a verdade, não tive tempo. Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

– Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?  
E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história:





Os preguiçosos colhem o que merecem.


Fábula de Esopo

**Fonte:** <https://www.pensador.com/frase/Njg2MDA/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

**Frases do descrever em Fábulas**

Ouça a fábula e produza frases do descrever a partir do jogo da memória

	ódioX	à cigarra X	3
	4	tinhx	6
	7	8	9
	10	11	12



**Fonte:** ConGraEduC (2020)

A terceira versão apresentada por *PD2*, que ainda mantinha a característica de um jogo da memória, agora tinha como objetivo formar frases relacionadas a uma outra fábula, por considerá-la com personagens mais interessantes para a proposta do jogo. Dessa vez, a fábula escolhida foi “A Cigarra e a formiga”, de Esopo. Por situar-se no nível linguístico da frase, o jogo pode ser classificado como nível 2. Para jogar, o aluno teria que encontrar o termo descrito, a forma verbal e o termo caracterizador contidos no jogo, relacionando-os. No exemplo, a frase a ser formada pelo aluno seria “A formiga tinha ódio à cigarra”. Para contextualizar o jogo, a professora gravou a fábula em um áudio para que o aluno pudesse ouvi-la enquanto jogava.

Embora *PD2* tenha apresentado um jogo com aspectos dinâmicos da *multimodalidade*, o jogo ainda apresentava problemas com as imagens utilizadas, como podemos perceber nos excertos seguintes produzidos na reunião em que a proposta de jogo foi discutida.

**Exemplo 13:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R8	549	C	preste atenção...oh formiga... primeiro que <u>essa imagem tá errada né?</u> porque <u>se a formiga tinha ódio pela cigarra então essa formiga tinha que ficar com cara de ódio não sorrindo né?</u> então <u>tem que ter cuidado com a imagem...</u> [...]
R8	553	C	entendeu né PD2?
R8	554	PD2	hunrum... essas formigas aqui fui achando nesse banco de dados que a PD1 disponibilizou pra gente...
R8	555	C	É... talvez esse aqui o desenhista possa ajudar já de cara... já deixa a imagem pronta... uma formiga com ódio... porque... por exemplo... eu fui fazer isso eu não consegui porque eu percebi logo que <u>a imagem não bate com a frase né?</u>

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Analisando o jogo, podemos perceber que o questionamento feito por *C*, no turno 549, é relevante, pois embora as imagens utilizadas por *PD2* tenham deixado o jogo mais atrativo visualmente, já discutimos aqui que elas, como elementos de composição, não podem ser meramente decorativas, mas assumir uma funcionalidade mais significativa dentro do jogo. Na proposta apresentada pela professora, a ideia era que as imagens exercessem a função de substantivo e completassem as frases, no entanto não conseguiam cumprir esse objetivo, pois não traziam o mesmo sentido das frases que ajudaria a formar. Ao mesmo tempo em que tínhamos a frase a ser montada (*A formiga tinha ódio à cigarra*), tínhamos também a imagem de uma formiga sorrindo, o que não contribuía para a construção do sentido pelo aluno, pois se esperava ali encontrar a imagem de uma formiga com ódio como sugeria a frase.

Por questões de direitos autorais, as imagens utilizadas no jogo foram retiradas de um banco de imagens gratuitas na internet, como confirma *PD2* no turno 554. Portanto, seria muito difícil encontrar imagens prontas que pudessem contribuir com a proposta do jogo. Por isso, a alternativa foi usar imagens desenhadas para essa finalidade por profissionais contratados pelo projeto. Na



Figura 10, ilustramos um dos desenhos da versão final jogo para a frase “a formiga era um bicho sem compaixão”.

**Figura 10** – Desenho do jogo da memória



Fonte: ConGraEduC (2020)

Assim, embora o jogo ainda tenha apresentado inadequações na versão exibida no Exemplo 12, podemos concluir que houve avanços se comparada às outras propostas já discutidas. A equipe conseguiu dar mais dinamismo ao jogo pelas discussões feitas, que levantaram critérios importantes de dinamização, denominado por nós de aspectos dinâmicos da *multimodalidade*, como o uso de *imagens* e da *oralidade*, além dos *textos escritos*. A equipe também tentou contextualizar o jogo por meio da narrativa de uma fábula, o que pode ser considerado como uma contextualização do aspecto dinâmico da *narrativa*. Por fim, a equipe se preocupou em elaborar um jogo que correspondia a um determinado nível de dificuldade, seguindo o aspecto de *desafio* já discutido, reunindo todos esses aspectos na versão final do jogo ilustrado no exemplo a seguir.

Exemplo 14 –Jogo 2 - versão final

SUBSTANTIVO DO DESCREVER	VERBO DO DESCREVER	TERMO CARACTERIZADOR	DETERMINANTES
	era	um bicho	sem compaixão.
	são	as cigarras	da humanidade.
SUBSTANTIVO DO DESCREVER	VERBO DO DESCREVER	TERMO CARACTERIZADOR	CIRCUNSTÂNCIAS
	vivia	alegre	no verão.
	ficou	abandonada	no inverno.

\*As bordas iniciais em marrom na primeira e terceira coluna sinalizam também a presença de determinantes.

Fonte: ConGraEduC (2020)

Na última versão<sup>14</sup>, o jogo *memória das fábulas* também apresenta recursos semióticos como as cores e tipografias que marcam as funções gramaticais conforme definidas no projeto ConGraEduC. Cada coluna agrupa uma categoria gramatical diferente. Na ilustração, as orações já aparecem devidamente organizadas, mas, ao início do jogo, as categorias estarão distribuídas dentro das colunas correspondentes para o aluno poder encontrá-las e organizá-las. A multimodalidade é marcada, além dos textos escritos, pelo uso das imagens, que exercem uma funcionalidade dentro do jogo e ajudam a formar as frases; e também pela oralidade trazida pelo áudio com a narração da fábula. O jogo, portanto, é

<sup>14</sup> Esclarecemos que os jogos estão passando constantemente por ajustes, conforme os avanços das investigações do ConGraEduC.

contextualizado pela narrativa da fábula e todas as imagens estão relacionadas a esse contexto.

Os aspectos dinâmicos identificados até aqui são estratégias iniciais encontradas pela equipe na busca por uma produção que não fugisse ao trabalho gramatical numa perspectiva funcional da língua e que apresentasse características atrativas e peculiares de jogos. Acreditamos que o jogo é capaz de contribuir para o trabalho de conscientização gramatical pelo aluno, pois além da possibilidade de reflexão acerca das metalinguagens que levam em consideração as motivações semânticas, as cores indicando a função das categorias gramaticais, bem como as imagens ajudando a formar as frases atuam em uma verdadeira relação de sentidos que se convergem pela contextualização dada pela fábula.

Nos jogos seguintes, sob a responsabilidade de outros professores, iremos notar a evidência de outros aspectos importantes para a dinamização de um jogo didático, bem como a necessidade de implementação dos aspectos já identificados.

#### **Exemplo 15:** Jogo 3 – versão 1

##### A coruja e a águia

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitiños de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

**Fonte:** <https://contobrasileiro.com.br/a-coruja-e-a-aguia-fabula-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Leve as etiquetas abaixo contendo o nome dos verbos do descrever, dizer, mental e comportar às frases!

VERBO DO DIZER	VERBO DO DIZER	VERBO DO DESCREVER
VERBO MENTAL	VERBO MENTAL	VERBO DO COMPORTAR
VERBO DO COMPORTAR	VERBO MENTAL	VERBO MATERIAL
A águia <u>encontrou</u> um ninho com três monstrenghos.	Coruja e águia <u>resolveram</u> fazer as pazes.	O mundo <u>é</u> grande.
Eu não <u>quero</u> outra coisa.	- Está feito! - <u>Concluiu</u> a águia.	A triste mãe <u>chorou</u> amargamente o desastre.

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

O jogo de nível 2, sob a responsabilidade de *PD3*, denominado *Jogo das frases* tinha como objetivo identificar as frases selecionadas do texto e classificá-las conforme o verbo destacado. Por exemplo, na frase “A Águia encontrou um ninho com três monstrenghos”, por ser o verbo “encontrar”, no contexto utilizado pelo texto, um processo material, o jogador deveria arrastar a ficha com a classificação “verbo material” e fixá-la no espaço abaixo da frase correspondente. As frases utilizadas por *PD3* foram retiradas da fábula “A Coruja e a águia”, de Monteiro Lobato, a qual o aluno iria ler para ajudá-lo na contextualização do trabalho com verbos. Assim, a equipe sugeriu mais uma vez a utilização da *oralidade* para dar mais dinamismo ao jogo.

**Exemplo 16:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R7	1167	C	isso é uma fábula só?
R7	1168	PD3	é...
R7	1172	C	dá pra fazer o áudio também...
R7	1183	PD2	<u>ela é pequena...</u>
R7	1184	C	ótimo <u>dá pra gravar o áudio também...</u>

Fonte: ConGraEduC (2020)

Podemos afirmar ainda que, com base no que já discutimos, *PD3* poderia aprimorar seu jogo no que se refere ao aspecto dinâmico da *multimodalidade*, utilizando imagens que ajudariam com o sentido das frases. Dessa forma, o professor poderia ter dado mais dinamismo ao jogo apresentado reunindo aspectos até aqui discutidos pela equipe.

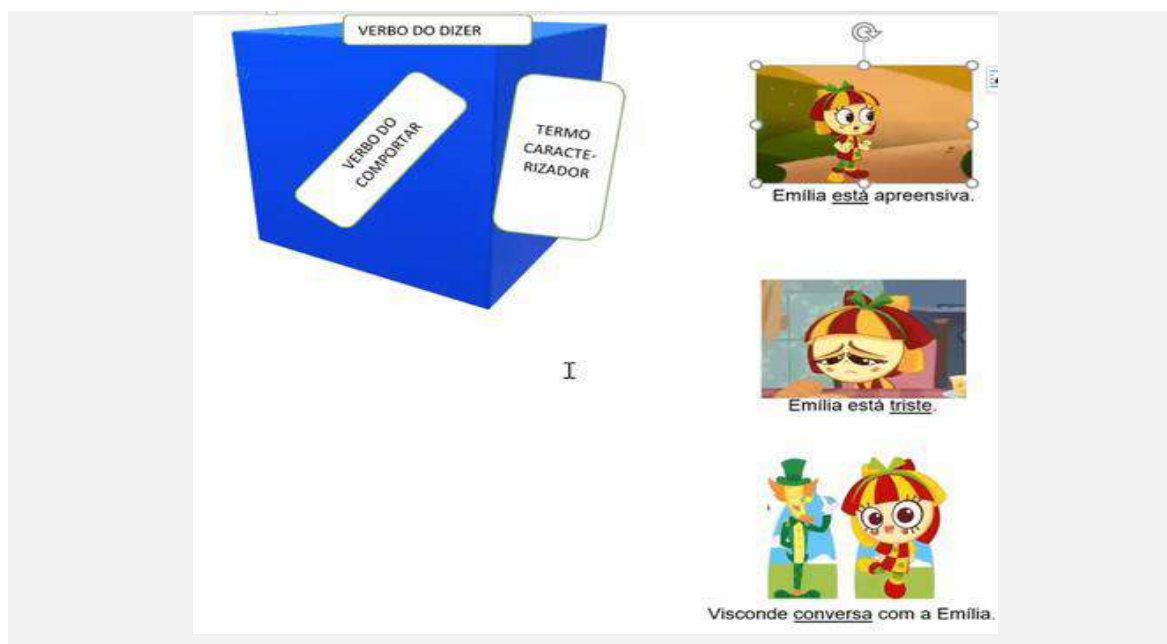
Contudo, analisando os próximos jogos elaborados em que o texto escrito não é utilizado como referência, identificamos a prevalência de aspectos dinâmicos já levantados, bem como a evidência de outros aspectos capazes de dar mais dinamismo ao jogo.

## 6.2 Jogos sem texto de referência

O jogo do Exemplo 17 também foi apresentado por *PD3*. O objetivo do jogo é identificar nas frases os processos e outros elementos gramaticais contidos no dado. Para jogar, o aluno precisaria lançar o dado e apontar a frase que tivesse o elemento gramatical selecionado. Por exemplo, na ilustração, temos selecionado na face superior do dado o “verbo do dizer”, portanto, o jogador precisaria apontar a frase do dizer, “Visconde conversa com a Emília”.

A proposta de jogo apresentada reúne aspectos dinâmicos considerados importantes pela equipe, a exemplo das imagens utilizadas, que ajudam o aluno a interpretar a frase, pois representam o mesmo sentido. Na frase “Emília está triste”, por exemplo, temos a imagem de uma Emília cabisbaixa, com um semblante que sugere tristeza. Portanto, podemos afirmar que as imagens exercem funcionalidade no jogo.

### Exemplo 17: Jogo 4 – versão 1



Fonte: ConGraEduC (2020)

Além dos aspectos já apresentados, temos ainda outro fator importante que se apresenta no jogo sob a responsabilidade de *PD3*, que chamamos de aspecto dinâmico do *movimento*. A inclusão do dado e da mobilidade realizada por ele é mais um elemento que dá dinamismo ao jogo, considerado relevante pela equipe de professores, como podemos apreender das valorações a seguir.

### Exemplo 18: Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R7	1244	C	adorei esse aí... eu já tô visualizando um dado assim em 3D... rodando...
R7	1256	PD2	fica bom demais...
R7	1257	PD5	eu também gostei...

Fonte: ConGraEduC (2020)

O aspecto dinâmico do *movimento* é mais um fator levantado pela equipe que pode ser observado por professores na elaboração de jogos didáticos. No entanto, a implementação desse aspecto em um jogo digital pode demandar a viabilidade técnica de profissionais da TI, pois as propostas dos professores precisavam passar pela apreciação da equipe de informática.

A proposta de jogo apresentada por outra professora da equipe, que analisamos a partir do Exemplo 19, reforça a importância do aspecto dinâmico do *movimento*.

**Exemplo 19:** Jogo 5 – versão 1



**Fonte:** ConGraEduC (2020)

O *Jogo do Roda a Roda*, uma adaptação do conhecido jogo “Roda a Roda da Jequiti” ou “Roletrando”, exibido pela emissora brasileira de televisão SBT, foi apresentado por *PD1* e pode ser classificado como um jogo do nível 1. O objetivo era adivinhar e revelar o verbo do comportamento que estava oculto, por meio de algumas pistas fornecidas. As valorações positivas da equipe relacionadas ao movimento da roleta e também às sugestões de aprimoramento realizadas reforçam a relevância do aspecto dinâmico do *movimento* na constituição do jogo, bem como da *multimodalidade*, como podemos observar na discussão da equipe em duas reuniões em que o jogo foi discutido.

**Exemplo 20:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R6	507	C	<u>é legal esse daí... tem movimento...[...]</u>
R7	511	C	veja só... mas o roletando do Silvio Santos... não tinha um negócio assim que tinha umas pistas... né? aparecia uma cena... alguma coisa assim... né...
R7	512	PD1	((foi um)) aplicativo que eu vi... mas eu não cheguei a jogar... eu vou jogar pra ver como funciona direitinho a ideia...
R7	513	C	é porque as pistas pode ser essas situações reais... entendeu...
R7	514	PD1	ahnram...
R7	515	C	outra coisa minha gente... vejam só por exemplo... essas pistas... essas pistas... <u>a gente poderia utilizar os alunos da escola pra gravar uma cena com eles...</u> eles vão achar um máximo... tá ligado...
R7	516	PD1	sim...
R7	517	C	tipo um teatrinho....
R7	521	PD5	ou as imagens mesmo né... que representa aquela cena que você quer...
R7	524	C	é porque as vezes o movimento <i>PD5</i> ... <u>o filme assim fica mais dinâmico... né...</u>
R7	525	PD5	é verdade...

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

O diálogo do Exemplo 20 mostra que a utilização de *movimento* no jogo é mais um aspecto que a equipe julga importante e que, portanto, pode ser considerado por professores na hora de pensar e elaborar jogos didáticos. Sugestões no sentido da utilização de cenas em movimento reforçam a importância do aspecto dinâmico da *multimodalidade* e foram feitas ainda no primeiro jogo apresentado nessa pesquisa (*eu posso ter aqui um movimento de Emília correndo... não é?... eu posso ter um movimento de alguém espirrando... – C, R3, Turno 225*).

No jogo do Exemplo 21, ilustrado a seguir, identificamos mais um aspecto evidenciado pela equipe e que pode contribuir com a dinamização de jogos didáticos.



## Exemplo 21: Jogo 6 – versão 1



Fonte: ConGraEduC (2020)

O jogo de nível 1, ilustrado pelo Exemplo 21, foi apresentado por *TM* e tinha como objetivo identificar e classificar os verbos expressos pelas imagens em verbos do agir ou comportar. A ideia era que o aluno, ao identificar o processo, arrastasse a imagem para dentro do balde mais adequado. Por exemplo, na coluna à direita temos uma primeira imagem que representa uma ação do comportar (*sorrir*), portanto o jogador teria que arrastar essa imagem para dentro do balde dos “verbos do comportar”. Podemos observar que são utilizadas a escrita e também a imagem de modo equilibrado. As imagens contribuem de modo funcional para a sua execução, pois são suficientemente claras para expressar o sentido dos verbos. No entanto, sugestões foram feitas pela equipe para aprimorar o jogo em outro aspecto, conforme revelado no Exemplo 22.

## Exemplo 22: Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R7	477	C	agora minha questão é... então veja... eu vou fazer aquela pergunta de sempre... <u>é o balde mesmo? porque tudo tem que ter sentido...</u> é o balde?
R7	478	TM	é... eu coloquei... eu tava pensando... eu usei esse balde aqui... mas aí depois eu até pensei em usar... em vez de usar esse quadradinho... usar outra coisa também... tipo... eh... umas bolinhas... assim... pra fazer mais sentido... aí depois eu falei... não... vou mostrar a ideia aqui e qualquer coisa a gente troca...
R7	479	PD2	podia ser uma gramática não professor?
R7	480	TM	é só uma ideia...
R7	481	C	uma gramática?
R7	482	PD2	é... não seria legal se fosse uma gramática?
R7	483	C	é porque aí a gente tem que pensar... porque ao mesmo tempo o balde é lúdico né... o balde é lúdico... então tipo assim... não tem brincadeira em festa de aniversário que o menino tem que botar as bolinhas no balde e corre... e volta não sei o que...
R7	484	TM	eu pensei nessas bolinhas... aí aqui vai ter som né... o som dessas bolinhas caindo aqui dentro do balde... som nas imagens...
R7	485	C	ah... tô entendendo... então assim... seria esses desenhos numa bolinha né... e a bolinha que joga ali dentro...
R7	486	TM	isso.. isso...
R7	487	C	éh:: eu acho que pode ser balde mesmo... porque assim vira lúdico né... acho que fica lúdico... né...
R7	492	PD2	<u>pode ser o baú da Emília</u> ou alguma coisa...
R7	493	C	éh:: alguma coisa assim... é pode ser... o baú da Emília e o outro o baú de um outro personagem... né...
R7	494	PD1	<u>ótimo... é... fica bom...</u>
R7	495	PD2	<u>é... legal mesmo...</u> [...]
R7	519	C	então pode ser... <u>troca o balde por baú...</u>

Fonte: ConGraEduC (2020)

O diálogo entre os professores da equipe sugere aprimoramentos que poderão dar mais contextualização aos elementos do jogo apresentado, como a substituição dos baldes pelos baús da Emília, do turno 492 ao 519. A tentativa é no sentido de aproximar os elementos com a *narrativa* do jogo, pois os baús estariam

mais relacionados ao Sítio do Pica Pau Amarelo, da obra de Monteiro Lobato, temática utilizada na narrativa.

Percebemos ainda a ocorrência de sugestões que apontam para o que chamamos de aspecto dinâmico do *efeito sonoro*, no diálogo direto entre *TM* e *C*, dos turnos 484 a 486 (*aqui vai ter som né... o som dessas bolinhas caindo aqui dentro do balde...*).

Além da evidência do *efeito sonoro* destacada por *TM*, que estaria presente na versão digital do jogo, a substituição dos quadrados da imagem por bolas sugerida por *TM* dão mais sentido à proposta apresentada.

No Exemplo 23, a sugestão de *C* nos remete à identificação de mais um aspecto dinâmico dos jogos, que é a *autoexplicação*.

**Exemplo 23:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R7	551	C	agora veja <u>eu acho que o enunciado tem que ser o mais curto possível!</u> ... simplesmente assim... arraste as bolinhas para o balde... pronto... mais nada...
R7	552	TM	humrum... ta...
R7	553	PD2	((risos))
R7	554	C	eh::: mas é porque o menino não vai ter paciência... ((para ler)) [...]
R7	562	C	arraste as bolinhas para o baú correto... pronto... <u>o resto menino não lê pra jogar...</u> <u>ele joga...</u> entendeu... então uma coisa bem simples...

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Pelos dados do Exemplo 23, podemos caracterizar então de aspecto dinâmico da *autoexplicação* a facilidade de entendimento de um jogo, sem que para isso seja necessário um grande enunciado explicando sua execução. Assim, no entendimento da equipe, o jogo precisa ser autoexplicativo, de modo que o aluno não perca muito tempo tentando entender a sua dinâmica. Esse é um aspecto fundamental de um jogo que o diferencia estruturalmente de um exercício didático.

Esse jogo, no entanto, passou por outras reformulações no decorrer do projeto, em reuniões posteriores a realização desta pesquisa, para atender a uma necessidade de trabalhar a inclusão. Assim, ele foi denominado de “Canastras da Inclusão”, por trazer imagens de pessoas com necessidades especiais diferenciadas

e representantes de minorias, conforme pode ser observado pela versão digital na no exemplo 24. Este foi o primeiro jogo concluído na versão digital.

**Exemplo 24:** Jogo Canastras da Inclusão – Versão Digital



**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Como podemos observar no Exemplo 24, a versão digital utiliza a sala de aula como cenário do jogo, talvez numa tentativa de mostrar esse ambiente como algo mais agradável e lúdico ao aluno. As imagens que representam os verbos a serem agrupados nas canastras aparecem à direita do jogo, organizadas em uma estante. O jogador precisa arrastá-las para as canastras correspondentes postas sobre a mesa. A Emília e as canastras estão relacionadas à narrativa temática. Tanto o jovem com *Down* ao lado de uma Emília negra, quanto as imagens agrupadas na estante estão relacionadas ao trabalho de inclusão do jogo, pois intentam contribuir para o embate de discursos preconceituosos, problematizando a questão em sala de aula e, assim, quem sabe, colaborar para uma convivência social mais harmoniosa.

Prensky (2012) afirma que ser politicamente correto no desenvolvimento de jogos é uma sensibilidade crescente e necessária no mundo e, por isso, os personagens, as situações e as linguagens do jogo devem refletir isso. Na figura seguinte, reproduzimos algumas imagens do jogo.

**Figura 11** – Desenhos inclusivos do jogo Canastras da Inclusão



**Fonte:** ConGraEduC (2020)

As imagens acima representam pessoas, muitas vezes discriminadas por alguma deficiência física ou mental, pela idade, pela orientação sexual, pela cor da pele ou pela classe social. Essas pessoas, como todas as outras, merecem ser tratadas com respeito e dignidade. São vítimas de discriminações e preconceitos históricos que, geralmente, se perpetuam naturalmente na e pela linguagem. Assim, o trabalho de conscientização gramatical também deve atravessar essas questões políticas de modo a evidenciá-las.





Os últimos jogos analisados nesta pesquisa demonstram mais uma vez a importância do aspecto da autoexplicação, bem como reforçam a ocorrência dos demais, já discutidos.

### Exemplo 25: Jogo 7 – versão 1


**COMO JOGAR?**

O desafio do jogo consiste em observar e associar a palavra em comum nas 4 imagens.

Dicas:

-  Fique atento ao tema das imagens! A palavra (enigma do jogo) será sempre algo que existe em comum entre as imagens.
-  Todas as palavras desta etapa sugerem ações que podem ocorrer nos verbos do pensar, fazer ou ...
-  No jogo, você terá sugestões de letras que compõe a palavra, mas de forma aleatória.
-  Se tiver dúvidas, esse ícone te dará sugestões de letras!

Atenção!! Aqui você perde pontos em cada letra sugerida.



Fonte: ConGraEduC (2020)

No Exemplo 25, o jogo de nível 1, *Quatro Imagens e uma Palavra*, apresentado por PD5, é uma adaptação. Tem como objetivo levar o aluno a descobrir o verbo representado pelo conjunto das imagens. O aluno teria que refletir sobre a ação em comum nas quatro imagens disponibilizadas para então concluir de que verbo se trata. As imagens de uma pessoa pegando um peixe, um jogador de beisebol pegando a bola, uma ratoeira com queijo para pegar um rato e um pai que pega o filho no colo sugerem uma ação em comum que é o verbo *pegar*. Os quadrados na parte inferior do jogo evidenciam algumas letras contidas na palavra a ser formada e servem como uma pista ao jogador.

Estamos diante de um jogo que conseguiu reunir aspectos dinâmicos importantes para a equipe de professores. Podemos observar que o jogo é constituído pela *multimodalidade*, texto escrito e imagens, e que essas são imprescindíveis para a execução do jogo, portanto exercem funcionalidade, pois são imagens objetivas que contribuem para identificar o verbo a ser revelado. Em razão disso, as valorações realizadas pelos professores, após a apresentação do jogo mostraram-se bastante positivas, conforme aponta a afirmação “*eu amei esse*”, feita por PD2, na reunião 6, turno 1099.

Apesar de o jogo ter agradado, também houve sugestões de aprimoramento no que diz respeito ao aspecto dinâmico da *autoexplicação*, conforme evidenciado nos dados do Exemplo 26.

**Exemplo 26:** Excertos de fala

Reunião	Turno	Autor	Fala
R6	1003	C	<u>essas instruções todinhas... não precisa de nada disso pro menino...</u> a única coisa pro menino é... qual é ah:::... ação...
R6	1004	PD2	<u>a palavra...</u>
R6	1005	C	ação comum... qual a ação comum... pronto... é isso... <u>menino não vai ter tempo pra ler nada não... ele quer bater o olho e fazer... tem que ser assim... autoexplicativo... né...</u>

**Fonte:** ConGraEduC (2020)

Além das sugestões já feitas, o jogo apresentado poderia ganhar mais dinamismo se fossem integrados, em sua versão digital, aspectos dinâmicos dos *efeitos sonoros*, com sons emitidos, por exemplo, em cada acerto do aluno. Abaixo, apresentamos a versão final do jogo renomeada no decorrer do projeto para “*4 imagens & 1 verbo*”.

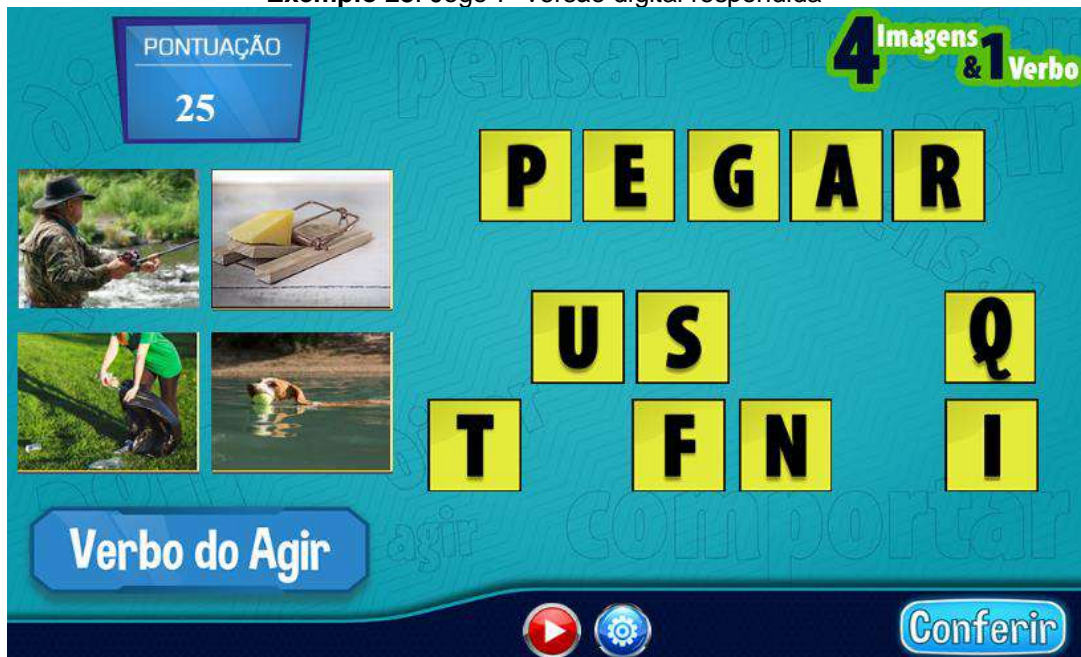
Exemplo 27: Jogo 7- versão digital



Fonte: ConGraEduC (2020)

A versão digital do jogo apresenta 4 imagens a serem reveladas pelo jogador que servem como pistas para descobrir o verbo correspondente. Além das imagens, o texto “Verbo do Agir” também colabora para que o jogador consiga avançar no jogo. Para vencer, ele precisa descobrir de que verbo se trata e arrastar as letras para as células vazias formando a palavra. No exemplo a seguir, ilustramos o jogo finalizado.

Exemplo 28: Jogo 7- versão digital respondida

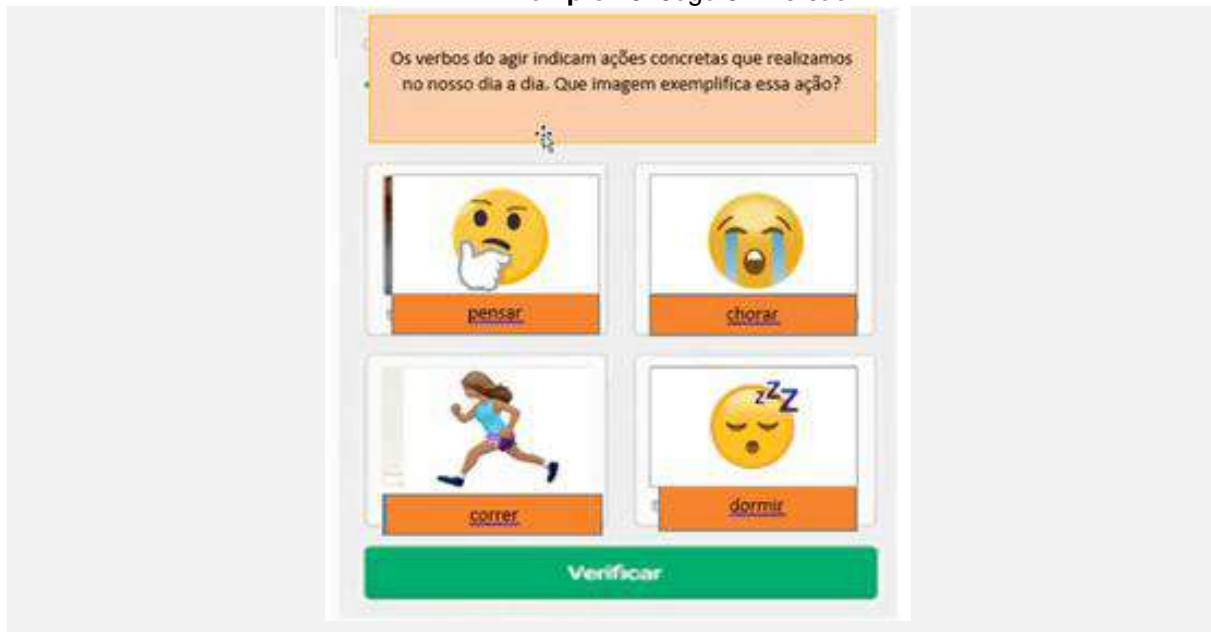


Fonte: ConGraEduC (2020)



Por fim, o último jogo analisado e ilustrado a seguir também foi apresentado por PD5. Trata-se do *Jogo das Imagens*, adaptado do jogo *Duolingo*.

**Exemplo 29:** Jogo 8 – versão 1



**Fonte:** ConGraEduC (2020)

O jogo corresponde ao nível 1 e objetiva que o aluno identifique qual imagem representa o verbo descrito no enunciado. O Exemplo 27 traz a descrição do verbo do agir. A imagem da menina correndo é a única que se relaciona com o verbo, sendo as demais representantes dos verbos do pensar e do comportar.

Verificamos que mais uma vez PD5 conseguiu trazer um jogo que reunia os aspectos dinâmicos da *multimodalidade*, trazendo imagens que contribuíam para o entendimento e realização do jogo, não sendo meros elementos de decoração. Percebemos também que o jogo consegue ser *autoexplicativo*, não necessitando de um enunciado muito grande para poder ser compreendido. Outro aspecto ainda poderia ser utilizado na versão digital do jogo apresentado, como *efeitos sonoros*, na emissão dos sons típicos do comportamento. Esse aspecto poderia dar ainda mais dinamismo ao jogo e contribuir para que o engajamento do aluno seja instaurado.

Apesar disso, observamos que as valorações feitas pela equipe em relação ao jogo apresentado por PD5, na Reunião 6, turnos 1035, 1037 e 1047, foram muito positivas, evidenciando que o jogo reuniu alguns aspectos dinâmicos importantes para os professores (*legal... legal...; pedagogo é outro nível né...; achei um máximo...*).

Assim, com base na discussão aqui trilhada e diante dos dados por nós interpretados, podemos concluir que os aspectos aqui levantados foram identificados em mais de um jogo. Na medida em que os jogos apresentavam tais aspectos, as valorações da equipe tornavam-se mais positivas. Isso nos leva a considerar que os aspectos aqui observados foram importantes na constituição dos jogos didáticos elaborados.

É importante frisar ainda que esses aspectos se complementam e que a dinamização de um jogo, como vimos, requer o agrupamento de mais de um aspecto apresentado, de modo que quanto mais aspectos dinâmicos forem reunidos num jogo, conseqüentemente, mais dinâmico ele poderá ser para o aluno.

Essas foram as estratégias encontradas pela equipe no trabalho de retextualização e recontextualização do conhecimento gramatical para o aluno em jogos didáticos digitais. Como já observamos, os professores tentaram encontrar, no processo de produção, um ponto de equilíbrio entre os elementos constitutivos dos jogos e o trabalho de conscientização gramatical. Talvez o trabalho gramatical pudesse ser mais aprofundado se não houvesse também a preocupação de se produzir algo com as características dinâmicas de um jogo, mas acreditamos que, em conjunto com os demais materiais produzidos pelo projeto e com as reflexões propostas pela mediação dos professores, os jogos poderão dar uma contribuição importante principalmente, no trabalho de sistematização das categorias gramaticais do ConGraEduC, de uma maneira mais prazerosa.

Como se tratam de estratégias iniciais de professores da escola básica que tiveram o contato recente com a gramática numa perspectiva funcional, os jogos produzidos não avançaram tanto no trabalho de análise linguística, nessa perspectiva, como almejávamos. Talvez se essas mesmas produções fossem realizadas pelos professores, hoje, com as reflexões proporcionadas com o andamento do projeto, seriam mais significativas.

### **6.3 Protocolo de dinamização de jogos (PRODIJO)**

Diante dos aspectos dinâmicos identificados por esta pesquisa e levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores na elaboração dos jogos didáticos, decidimos disponibilizar um protocolo de dinamização, que poderá contribuir com professores da escola básica que queiram também ressignificar suas

aulas por meio de jogos. Assim, elaboramos um quadro com nove perguntas relacionadas a cada aspecto dinâmico discutido e que poderão auxiliar professores no desenvolvimento dos seus jogos, bem como avaliar os materiais didáticos já disponibilizados. Conforme Cavalcanti (1986), lembramos que a pesquisa em LA tem o intuito de propor encaminhamentos para os problemas relacionados aos usos da linguagem nos mais diversos contextos, inclusive na sala de aula.

**Quadro 5** – Protocolo de Dinamização de Jogos (PRODIJO)

<b>ASPECTOS DINÂMICOS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>NARRATIVA</b>	O jogo didático possui uma narrativa temática que ajuda a contextualizar os elementos de composição?
<b>DESAFIO</b>	O jogo didático atende a um determinado nível de dificuldade adequado ao público a que se destina?
<b>AUTOEXPLICAÇÃO</b>	O jogo didático é fácil de ser compreendido e não necessita de muitas instruções para ser utilizado?
<b>MOVIMENTO</b>	O jogo didático possui elementos que apresentam alguma mobilidade?
<b>MULTIMODALIDADE</b>	O jogo didático possui equilíbrio entre as linguagens utilizadas?
<b>ESCRITA</b>	O jogo didático apresenta pequenos textos escritos?
<b>ORALIDADE</b>	O jogo didático possui áudios de textos utilizados?
<b>IMAGEM</b>	O jogo didático possui imagens que contribuem para a sua execução?
<b>EFEITO SONORO</b>	O jogo didático apresenta elementos que emitem som, distintos da voz humana?

**Fonte:** autoria própria (2021)

Embora os jogos aqui analisados sejam voltados para a conscientização gramatical, entendemos que muitos aspectos elencados podem ser utilizados para a dinamização de jogos com objetivos diferentes, inclusive em outras disciplinas curriculares. Apesar de terem sido identificados na produção de jogos digitais, acreditamos que alguns aspectos dinâmicos também podem ser implementados em jogos analógicos.

Esperamos com a disponibilização do quadro acima contribuir com professores na elaboração de jogos didáticos que busquem, primeiramente, a conscientização gramatical nas aulas de língua portuguesa, ou com qualquer outro objetivo em que os protocolos aqui reunidos possam servir. Esperamos ainda que os protocolos aqui elaborados contribuam para o desenvolvimento de jogos didáticos

mais dinâmicos que se diferenciem das tarefas (exercícios ou atividades) características da tradição escolar.

Os jogos analisados ainda estão em processo de desenvolvimento pela equipe de TI do projeto, por isso não exibimos todos em sua versão digital. No apêndice deste trabalho, disponibilizamos um desses jogos numa versão analógica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado acadêmico evidenciou o jogo didático como uma das estratégias utilizadas por professores da escola básica, na atividade de retextualização e recontextualização do conhecimento gramatical para o aluno, no âmbito do projeto ConGraEduC.

Descrevemos o processo de elaboração dos jogos e os caracterizamos, na perspectiva dos professores do projeto, como um material didático distinto dos tradicionais exercícios de livros, por seu caráter dinâmico. Identificamos aspectos que os professores julgaram importantes para atribuir dinamicidade ao jogo como *a narrativa, o desafio, a autoexplicação, o movimento e a multimodalidade*. Portanto, na perspectiva do ConGraEduC, os jogos são materiais didáticos diferentes das tarefas escolares (exercícios e atividades) por possuírem uma narrativa que os contextualiza, por serem desafiadores, por serem autoexplicativos, por apresentarem movimento e por serem multimodais.

Com os jogos analógicos, o professor ganhou um grande aliado no processo educativo dos alunos. A geração de alunos, no entanto, mudou e, com ela, mudaram também as características dos jogos que agora também são digitais. A aprendizagem baseada em jogos digitais ganha força e mostra-se promissora por aliar os interesses do aluno dessa nova geração com o processo de ensino, contribuindo, assim, para um trabalho com a gramática de uma forma mais prazerosa.

O trabalho gramatical com os jogos no ConGraEduC visa não só dar mais ludicidade ao ensino, mas contribuir para a conscientização dos alunos de que a língua é composta por sistemas em que fazemos escolhas motivadas pelos contextos onde interagimos. Essa conscientização poderá contribuir para o letramento linguístico dos alunos que, conseqüentemente, espera-se resultar em uma maior propriedade na produção de textos orais e escritos, nos mais variados e distintos contextos de uso.

A educação científica dos alunos, que os jogos poderão ajudar a proporcionar, poderá contribuir também para o seu fortalecimento e engajamento social, por meio de uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas e que irão refletir em uma vida mais cidadã.

O professor continua fundamental para a Educação. O que já não é tão fundamental são as metodologias tradicionais de ensino, pois os tempos mudaram, os alunos evoluíram e a tecnologia digital bate à porta da sala de aula. Se o professor não abrir, a reocupação da sala de aula será inevitável.

Ao professor dessa nova geração de alunos cabe, mais do que nunca, o papel de autor. Não há espaço para metodologias exclusivamente reprodutivas e desconexas da realidade fora da escola. É preciso se atualizar, inovar e construir as próprias aulas, com as metodologias que fizerem mais sentido aos seus alunos. Produzir seus próprios materiais e não apenas ser um consumidor de livros didáticos. É bem verdade que essa tarefa seria mais bem desenvolvida com todas as escolas bem equipadas e conectadas, com formações continuadas significativas e atualizadas que oferecessem condições para outras possibilidades de trabalho. Condições mínimas de trabalho e a valorização profissional é um direito do professor e, lutar por elas, um dever.

Nós do ConGraEduC, intentamos contribuir diretamente com outras investigações em andamento no projeto, com a presente pesquisa, bem como com demais pesquisadores empenhados na investigação da aprendizagem baseada em jogos. Almejamos ainda contribuir com professores autores de jogos com a disponibilização do PRODIJO para auxiliarem no processo de elaboração de seus jogos didáticos.

No entanto, ainda que os jogos elaborados se mostrem promissores, precisamos ainda investigar a utilização desses na intervenção em sala de aula para avaliar sua efetividade. Esse e outros problemas de pesquisa relacionados estão sendo analisados nas demais investigações em andamento no projeto ConGraEduC, tais como: a) Qual foi a receptividade dos jogos produzidos? b) Os jogos contribuíram para o letramento linguístico dos alunos? c) Os jogos contribuíram para a educação científica dos alunos?

Outras questões que envolvem o trabalho realizado no ConGraEduC também poderão ser respondidas: a) Qual é a receptividade dos textos didáticos produzidos? b) Como os alunos se envolveram com a gramática trabalhada pelo projeto? c) Os alunos desenvolveram o letramento linguístico? d) Os alunos desenvolveram habilidades e competências da educação científica?

Além disso, questões envolvendo diretamente o professor poderão ser respondidas: a) Como foi o contato do professor com a GSF? b) Quais foram os

desafios encontrados na elaboração dos materiais didáticos nessa perspectiva? c) Quais foram os desafios encontrados na intervenção?

As perguntas que se levantam em relação ao ConGraEduC, portanto, são ainda em maior número do que as respostas que trazemos nesta dissertação de mestrado acadêmico, mas, com ela, começamos a respondê-las. Certamente, ao final do projeto, outras perguntas emergirão e o mais importante é que sigamos na busca por respostas e continuemos a elaborar questionamentos.

Esta dissertação, como vimos, carrega as vozes de todos esses professores do ConGraEduC e acreditamos que não poderia ser diferente. A produção dos jogos é apenas uma parte do imenso e ousado trabalho dessa equipe. Como falar da produção desses jogos sem dar o devido mergulho no projeto? Falar sobre essa produção isoladamente não seria o mesmo que trabalhar a gramática isolada do seu contexto de uso?

Por fim, é certo que nem os jogos e nem o projeto conseguirão responder a todas as demandas do ensino de língua na sala de aula, mas, dinâmicos e esperançosos que são, os professores continuarão a procurar por novas estratégias.

Que essa busca seja assim mesmo. Constante! Que nunca deixemos de questionar nosso trabalho, nossa sala de aula, nossos alunos, nosso mundo! Assim como afirmado na epígrafe desta dissertação, possamos sonhar com a mudança e continuar esperançosos com nossos sonhos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, 2011.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BEHAR, Patrícia Alejandra; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. Modelos pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **CINTED**, UFRGS, v.5, n. 2, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber** (org.), Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 1 – 12, 2010.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.
- CANI, Josiani Brunetti; PINHEIRO, Ivana Queiroz; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela; SOARES, Gilvan Mateus. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 455-481, 2017.
- CAVALCANTI, Marilda. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.7, p. 5-12, 1986.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto & CELANI, Maria Antonieta Alba (org). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n.1, 2005.
- CERQUEIRA, Mirian Santos. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, 2010.



COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em Educação? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.3, n.1, p.69-91, 2015.

DELL'OLIO, Francesca. O bolsonarismo como momento de fascismo eterno e suas brechas estruturais: formas de resistência. **Revista X**, Paraná, v. 15, n.4, p. 132-143, 2020.

DEMO, Pedro. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, 2008.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DUBIELA, Rafael Pereira; BATTAIOLA, Andre Luiz. **A Importância das Narrativas em Jogos de Computador**. In: SBGames, Unisinos. VI Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRENCH, Ruth. Reflection literacy. Purpose, practice and possibilities. **Language, Context and Text**, John benjamins, p. 260-287, 2019. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/langct.00011.fre>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45 – 65.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 1.ed. Londres: Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. Londres: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. Londres: Arnold, 2014.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, everyday talk and society. *In: Literacy in society*. HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoffrey (org.) New York: Longman, 1996.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 105 – 128, 1998.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. Oxford: Press, 1996.

LEFFA, Vilson José; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: o uso dos *games* na sala de aula. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n.10, p. 358-378, 2014.

LEFFA, Vilson José; BEVILÁQUA, André Firpo. Aprendizagem ergódica: a busca do hipertexto responsivo no ensino de línguas. **Revista Língua e Literatura**, v. 21, n. 38, p. 99-117, 2020.

LIMA, ROCHA. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIU, Xiufeng. Beyond Science Literacy: Science and the Public. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 301-311, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARZARI, Gabriela Quantrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p. 1-18, 2013.

MARTIN, J.R; WHITE, P.R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2005.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, 2004.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. Da aplicação da Linguística a Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Caminhos, percalços e encontros na Linguística Aplicada. *In: SILVA, Wagner Rodrigues (org). Contribuições sociais da*

**Linguística Aplicada:** uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 45-60.

RAMOS, Cremilson Oliveira; SÁ, Jussara Bitencourt de. A narrativa lúdica dos videogames: espaços possíveis de produção de sentidos. **Darandina Revista Eletrônica**, Juiz de Fora, v. 5, n.2, 2012.

REIS, Daniel Aarão. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v.46, n.1, p. 1-11, 2020.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa:** uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Renato Caixeta da. Representações do aprender Línguas em narrativas visuais: o que mostram as imagens de sites de escolas em inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 129-152, 2020.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Conscientização gramatical pela educação científica (ConGraEduC).** Chamada MCTIC/CNPq nº 05/2019 – Programa Ciência na Escola, Palmas, 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v.4, n.8, p. 119-139, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto:** demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, Wagner Rodrigues *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na linguística aplicada. *In:* SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. (org). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 263 – 293.

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020.

SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada:** uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transculturalidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TAGLIANI, Dulce. A perspectiva funcional da linguagem de Halliday e o ensino de Língua Portuguesa. **VIDYA**, Santa Maria, v.24, n. 42, p. 109 – 116, 2007.

THOMPSON, Geoff. **Introducing Functional Grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2014.

TORREZZAN, Cristina A. W. **Um Estudo Sobre Interfaces Gráficas no Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem**. 2006. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Informática na Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WOLF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. **Artepensamento**. Disponível em: [artepensamento.com.br/item/por-tras-do-espetaculo-o-poder-das-imagens/](http://artepensamento.com.br/item/por-tras-do-espetaculo-o-poder-das-imagens/). Acesso em: 12 de Nov. 2020.

APÊNDICE A – CAIXA DO JOGO

# Canastras da Inclusão

LAB-GRAMA

Canastras da Inclusão

ConGraEduc

202

- ✓ Desenvolver a habilidade de agrupar palavras em categorias;
- ✓ Identificar verbos do agir e do comportar;
- ✓ Promover a reflexão sobre a diversidade.

**Objetivos**

- ✓ Cada acerto adiciona 10 pontos.

**Pontuação**

- ✓ Inserir os círculos nas canastras adequadas.
- ✓ Observar as ações representadas nas imagens de cada círculo;
- ✓ Jogadores;
- ✓ Escolher um círculo por vez, alterando a participação dos
- ✓ Embaralhar os dezesseis círculos formando um pequeno monte;
- ✓ Embaralhar os dezesseis círculos com ações desenhadas;
- ✓ os erros com o cartão-resposta, ao longo da partida;
- ✓ Escolher um participante para ser o juiz e conferir os acertos e

**Como jogar**

- ✓ 02 círculos com respostas;
- ✓ ações do agir e do comportar;
- ✓ 19 círculos com as imagens representando os agrupamentos de
- ✓ 02 canastras identificadas pelas ações do agir e do comportar;

**Materiais**

Canastras da Inclusão

Jogo Canastras da Inclusão

Canastras da Inclusão

# Canastras da Inclusão

Canastras da Inclusão

**Divirta-se!!!**

## APÊNDICE B – VERSO DA CAIXA

VERSO DA CAIXA (INTERIOR DA CAIXA) e CARTAS



## APÊNDICE C – CÍRCULOS COM FIGURAS INCLUSIVAS

Círculos com figuras inclusivas











## APÊNDICE D – CARTÕES RESPOSTAS

CARTÕES-RESPOSTAS – Frente e verso, dobre e cole após imprimir

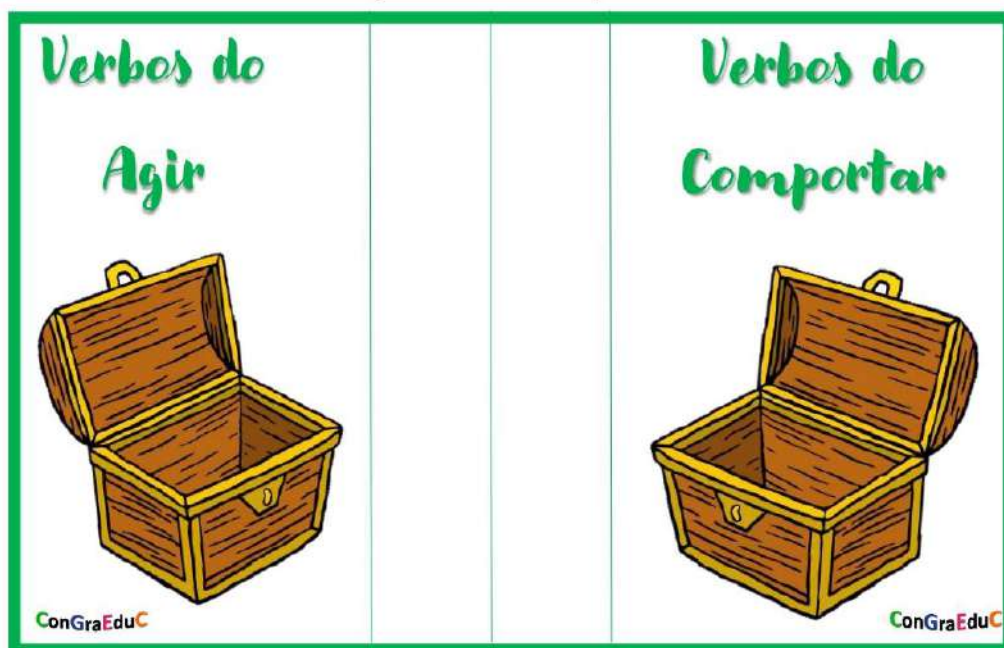


## APÊNDICE E – SUGESTÃO DE CANASTRA 1

Sugestão de canastra 1

Divisória dos baús para serem encaixadas no interior da caixa do jogo

Dobrar aqui. Linha do  
meio para cima



## APÊNDICE F – SUGESTÃO DE CANASTRA 2

Sugestão de canastra 2





## ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ConGraEduC

**Pesquisador:** WAGNER RODRIGUES SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 15633219.0.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.457.383

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto se configura como uma proposta de intervenção pedagógica e de investigação científica. Objetiva-se produzir uma ferramenta digital para possibilitar o desenvolvimento de situações pedagógicas propícias à investigação sobre a gramática por alunos da escola básica, em aulas de Língua Portuguesa. Assim se objetiva ainda caracterizar a educação científica como uma abordagem pedagógica produtiva em aulas da referida disciplina escolar, enfatizando-se um trabalho produtivo com práticas de análise linguística, resultando na conscientização gramatical dos alunos. A partir desses objetivos, serão investigadas as funções assumidas por formadores, professores e alunos da escola básica, bem como as configurações assumidas pela abordagem da educação científica e pelas práticas de análise linguística, na intervenção a ser realizada. Trata-se de uma investigação-ação a ser desenvolvida de forma cooperativa com profissionais vinculados a universidades e escolas básicas. Serão utilizadas gravações em vídeo ou áudio, conforme possibilitado pelos envolvidos, evitando exposições indesejadas ou embaraçosas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Caracterizar a aula de LP como um espaço social legítimo para o desenvolvimento de situações pedagógicas informadas pela abordagem da educação científica, utilizando a gramática da própria língua materna dos alunos como objeto de pesquisa escolar.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.457.383

**Objetivo Secundário:**

- 1) Produzir uma ferramenta digital desencadeadora de práticas científicas educativas para contribuir com o trabalho pedagógico de conscientização gramatical pelos alunos (a partir do processo de alfabetização e letramento científicos a que os referidos aprendizes serão simultaneamente submetidos);
- 2) Produzir estratégias pedagógicas de divulgação científica com professores da escola básica, com propósito de possibilitar o compartilhamento do conhecimento gramatical especializado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Para o professor: considerando que ele desempenhará as funções de pesquisador(a) e professor(a) a partir de uma intervenção pedagógica elaborada coletivamente, em alguns momentos, as equipes de pesquisa se debruçarão sobre a prática dele, por meio de observações que resultarão na escrita de diários de campo, para discussão nos encontros presenciais. Além disso, serão aplicados dois questionários sendo que o primeiro contém 14 questionamentos e o segundo 12 (Anexados). Caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento, angústia ou/e invasão de privacidade, o professor não precisa realizá-lo. Outros riscos decorrentes da participação do professor na pesquisa são: cansaço pelo trabalho intenso demandado para o planejamento (encontros com os pesquisadores formadores) e a intervenção pedagógica (aplicação de atividades reflexivas para o ensino-aprendizagem de gramática no Fundamental II), além de algum desconforto diante de análises da prática profissional do(a) professor(a) (que serão relatados) durante os encontros de formação. Quanto à entrevista, também, alguns desconfortos poderão surgir, como: constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder questões que refletem a sua prática em sala de aula. Esses riscos serão minimizados. Em relação aos encontros presenciais de formação e entrevistas, faremos em local privativo, como uma sala de aula da universidade (com duração aproximada de duas horas, podendo ser para mais ou para menos), em que só estarão presentes os pesquisadores, de forma a garantir sua privacidade, com data e horário pré-agendados para esta finalidade. Ressalta-se que, em qualquer etapa da pesquisa, os participantes poderão solicitar o compartilhamento de resultados parciais, pois o trabalho investigativo estará à disposição para consulta quando solicitado. Considerando a participação do professor(a) também como pesquisador(a), as reuniões rotineiras de pesquisa possibilitarão o acompanhamento direto dos trabalhos. Um relatório final de pesquisa será entregue após encerramento da pesquisa.

Para os alunos: A inserção dos alunos em práticas pedagógicas diferenciadas, mediadas por uma

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3232-8023 **E-mail:** cep\_uff@uff.edu.br



Continuação do Parecer: 3.457.383

ferramenta digital, poderá causar, inicialmente, algum desconforto a alunos que não tenham familiaridade com o uso de computadores. Os alunos, participante da pesquisa, produzirão textos e vídeos, bem como responderão dois questionários, sendo que o primeiro contém 15 perguntas e o segundo 11 (Anexados), que serão realizados em momentos diferentes sobre o estudo da gramática. Os questionários serão aplicados na própria escola, no horário do intervalo, em uma sala reservada anteriormente para esta finalidade e individualmente. O tempo dessa entrevista será mais ou menos de 30 minutos. O pesquisador fará as perguntas e ele só irá responder se quiser. Essa entrevista poderá ser gravada em áudio ou em vídeo. Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são: cansaço provocado pelas diversas atividades de leitura e escrita, envolvendo, algumas vezes, o uso de computadores. Os alunos também podem demonstrar sensação de cansaço ou de fracasso a depender das práticas pedagógicas com as quais estão acostumados e de como se envolverão com os desafios da inovação planejada. Esse risco é comumente compartilhado por pesquisas em contextos escolares, mas pode ser evitado pela escuta sensível dos próprios alunos por parte dos professores e pesquisadores. A dinâmica da intervenção também deve ser negociada com os alunos, não só com os adultos. Para evitar esse risco, conta-se ainda com a experiência dos professores e pesquisadores com práticas de ensino ou de pesquisa, o que pode ser constatado nos respectivos currículos. Ainda, considerando que os alunos serão reconhecidos pelos internautas (nos vídeos ou fotografias produzidos), isso poderá ocorrer timidez, invasão de privacidade, exposição, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado ou algum outro desconforto. (para mais detalhes, ver o projeto).

**Benefícios:** A proposta de pesquisa pode trazer inúmeros benefícios, dentre os quais são destacados alguns: 1. aproximação entre escolas de ensino básico e universidades públicas a partir da pesquisa científica nos campos do ensino de língua, o que resulta na produção de conhecimentos mais sustentáveis a serem encaminhados para as instituições representadas. Faz-se necessário reconhecer o mérito desta proposta envolvendo pesquisadores e professores em diferentes estados brasileiros. É importante salientar que, muitas vezes, os linguistas aplicados evitam pesquisas em escolas devido às demandas geradas pela necessidade de submissão da pesquisa a comitês de ética, muitos dos quais ainda representam enfaticamente as ciências médicas; 2. produção de uma ferramenta pedagógica digital para desencadear práticas mais inovadoras para o estudo da gramática nas escolas. Esse benefício se caracteriza ainda pelo enfrentamento da demanda pelo uso de novas tecnologias em sala de aula e pela necessidade de inovação no ensino de gramática. Esse último, tende a ser caracterizado por abordagens

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.457.383

prescritivas ou metalinguísticas, pouco comprometidas com a formação de leitores e produtores de textos; 3. caracterização das aulas de língua materna como espaço desencadeador da educação científica, abrangendo, portanto, os limites da referida abordagem ao ensino de Ciências Naturais. Em aulas de língua, a abordagem da educação científica contribuirá para a popularização do campo dos estudos linguísticos entre pessoas comuns, ou seja, não pesquisadores do referido campo; 4. garantia do desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação stricto sensu por professores da escola básica, regularmente matriculados em mestrado ou doutorado, no próprio local de atuação profissional (escolas de ensino básico), podendo gerar contribuições importantes especialmente para o local de trabalho dos professores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O Projeto é relevante ao contexto proposto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os itens obrigatórios de acordo com a Norma Operacional 001/2013, item 3.4.

**Recomendações:**

Quanto a Plataforma Brasil e Projeto Detalhado:

1) Retirar parte da descrição da metodologia no item riscos e benefícios e citar apenas o que compete a esse item.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Quanto a Plataforma Brasil:

1) Não há.

Quanto ao Projeto Detalhado:

1) Não há.

Quanto aos TCLE e TALE:

1) Para Professores

Não há.

2) Para Responsáveis

Não há.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.457.383

3) Para menores

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1363626.pdf	07/06/2019 17:10:53		Aceito
Outros	QuestionarioEntrevista.docx	07/06/2019 17:08:00	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Outros	AutorizacaoSemedPalmas.pdf	07/06/2019 17:07:21	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/06/2019 17:04:36	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/06/2019 17:03:36	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeresponsaveis.docx	06/06/2019 12:03:43	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLProfessores.docx	06/06/2019 11:46:17	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	06/06/2019 11:44:46	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComite.docx	06/06/2019 11:43:31	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Outros	AutorizacaoRegionalMA.pdf	06/06/2019 11:42:27	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Outros	AutorizacaoRegionalPA.pdf	06/06/2019 11:39:16	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Outros	AutorizacoesDirRegional.pdf	06/06/2019 11:33:07	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Outros	Carta.pdf	06/06/2019 11:25:15	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	06/06/2019 11:12:41	WAGNER RODRIGUES SILVA	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.457.383

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 16 de Julho de 2019

---

**Assinado por:**  
**Victor Rodrigues Nepomuceno**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uff@uft.edu.br

## ANEXO B – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

### Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nives de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, eln, uln, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

## ANEXO C – PROJETO DE PESQUISA CONGRAEDUC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS

PROJETO DE PESQUISA

**CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL PELA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**  
**GRAMMATICAL AWARENESS THROUGH SCIENTIFIC EDUCATION**

Projeto: **ConGraEduC**

**Chamada MCTIC/CNPq N° 05/2019 – PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA**

Linha 2

Ações de intervenção em escolas de educação básica  
com foco em ensino de ciências

Coordenador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq

Grupo de pesquisa: Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq)

Palmas (TO)  
2019



**RESUMO:** Este projeto se configura como uma proposta de intervenção pedagógica e de investigação científica. Objetiva-se produzir uma ferramenta digital para possibilitar o desenvolvimento de situações pedagógicas propícias à investigação sobre a gramática por alunos da escola básica, em aulas de Língua Portuguesa. Assim se objetiva ainda caracterizar a educação científica como uma abordagem pedagógica produtiva em aulas da referida disciplina escolar, enfatizando-se um trabalho produtivo com práticas de análise linguística, resultando na conscientização gramatical dos alunos. A partir desses objetivos, serão investigadas as funções assumidas por formadores, professores e alunos da escola básica, bem como as configurações assumidas pela abordagem da educação científica e pelas práticas de análise linguística, na intervenção a ser realizada. Trata-se de uma investigação-ação a ser desenvolvida de forma cooperativa com profissionais vinculados a universidades e escolas básicas. Está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, caracterizado pela mobilização de pressupostos teórico-metodológicos originários de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, e pelo compromisso em fortalecer as pessoas e instituições envolvidas na pesquisa. Este projeto se justifica pelo desafio do estudo produtivo da gramática, enfrentado por professores brasileiros, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos. Finalmente, pretende-se contribuir para a popularização dos estudos linguísticos como atividade científica diante de concepções restritas às ciências naturais compartilhadas por cidadãos comuns.

**Palavras-chave:** ensino de língua; formação de professores; tecnologias educacionais.

**ABSTRACT:** This project is configured as a proposal for pedagogical intervention and scientific research. The aim is to produce a digital tool to enable the development of pedagogical situations conducive to research on grammar by students of the basic school in Portuguese language classes. Thus, the objective is to characterize scientific education as a productive pedagogical approach in classes of this school discipline, emphasizing a productive work with practices of linguistic analysis, resulting in the students' grammatical awareness. From these objectives, the functions assumed by professors, teachers and students of the basic school will be investigated, as well as the configurations assumed by the scientific education approach and linguistic analysis practices, in the intervention to be implemented. It is an action inquiry to be developed in a cooperative way with professionals linked to universities and basic schools. It is located in the antidisciplinary field of Applied Linguistics, characterized by the mobilization of theoretical and methodological assumptions originating from different disciplines or fields of knowledge, and by the commitment to strengthen the people and institutions involved in the research. This project is justified by the challenge of the productive study of grammar, faced by Brazilian teachers, and can contribute to the development of students' reading and writing skills. Finally, we intend to contribute to the popularization of linguistic studies as a scientific activity in the face of concepts restricted to the natural sciences shared by ordinary citizens.

**Keywords:** language teaching; teacher education; educational technologies.



### Introdução

Este projeto de pesquisa foi elaborado para enfrentar três expressivos desafios do ensino do Português como língua materna no contexto brasileiro, os quais podem ser focalizados por distintas abordagens dos estudos do letramento. O primeiro corresponde à assunção da língua materna como objeto de investigação em aulas de Português, sendo a educação científica uma abordagem promissora para a formação linguística dos discentes a partir de práticas investigativas na referida disciplina escolar. O segundo concerne ao estudo produtivo da gramática, produzindo desdobramentos diretos para outras práticas de linguagem não restritas às situações interativas da escola – leitura, escrita e oralidade. O terceiro se refere à apropriação de tecnologias digitais como instrumentos mediadores do estudo da língua, possibilitando o reavivamento das aulas e o compartilhamento de conteúdos produzidos.

Os desafios anunciados serão trabalhados de forma integrada a partir dos estudos do letramento, enfatizando-se respectivamente três abordagens: *letramento científico*, *letramento linguístico* e *letramento digital* (cf. KALMAN; STREET, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016; WHITTAKER; O'DONNELL; MCCABE, 2006; só para citar alguns). A esses estudos são acrescentadas contribuições teóricas de diferentes origens (cf. DEMO, 2010; CHASSOT, 2014; HOLDBROOK; RANNIKMAE, 2009; SANTOS, 2007; VAN AALSVOORT, 2004; só para citar alguns), o que justifica a inserção desta pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada (LA), mais precisamente no campo investigativo sobre o ensino de língua e formação de professores. A LA se caracteriza pela construção de objetos de pesquisa a partir da interação entre pressupostos teórico-metodológicos originários de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, sem perder de vista os papéis desempenhados pela língua(gem) em contextos interativos focalizados. Esse movimento indisciplinar se faz necessário nesta investigação, haja vista a complexidade do tratamento demandado para o estudo das aulas de Língua Portuguesa (LP) como objeto de pesquisa (cf. PENNYCOOK, 2010).

Este projeto será desenvolvido mediante a integração de pesquisadores e professores vinculados diretamente a instituições de ensino superior e de ensino básico, respectivamente. Envolve pesquisadores de quatro instituições públicas de ensino superior, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Instituto Federal do Tocantins





(IFTO), sendo a primeira caracterizada como instituição proponente e as demais colaboradoras. Além de representarem escolas públicas, os professores integrantes da equipe estarão vinculados como alunos regulares de programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades mencionadas e sob a orientação dos pesquisadores da equipe.

### Fundamentação teórica

Na década de 90 do século XX, os estudos do letramento ganharam espaço no contexto brasileiro devido aos resultados insatisfatórios no processo de alfabetização de crianças, o que se tornou mais visível e insustentável com a democratização do ensino básico, que passou a acolher mais alunos pertencentes às classes sociais menos abonadas (cf. SOARES, 2002)<sup>1</sup>. Esse fato não significou que esses alunos fossem menos capazes ou sofressem algum déficit cultural e linguístico, mas, diante do valor simbólico da cultura dominante, a exposição restrita às tecnologias da escrita e o compartilhamento de variedades linguísticas desprestigiadas dificultavam o trânsito discente na escola. Em outras palavras, a referida instituição ignorava as culturas populares trazidas por esses alunos<sup>2</sup>:

o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2002, p. 6).

Em vista dos resultados escolares insatisfatórios, especialmente das práticas de *alfabetização*, fez-se necessário criar o termo *letramento* para nomear as práticas sociais mediadas pelo uso da escrita, restando ao primeiro processo uma concepção mais restrita ao domínio da leitura e da escrita a partir da compreensão do sistema alfabético-ortográfico do português (cf. SOARES, 2003; 2004). Os usos desses termos se expandiram para além dos primeiros anos escolares. Eles auxiliaram na compreensão do

<sup>1</sup> É importante destacar que a expansão do ensino básico também fez expandir a demanda por professores, provocando uma mudança no perfil desses profissionais. Esse fato precisa ser admitido e considerado na promoção de políticas públicas de formação de professores.

<sup>2</sup> Mais especificamente sobre o ensino de gramática, Neves (2002, p. 231) afirma que: “De um lado, não há dúvida de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões linguísticos extremamente distantes dos que a sociedade aceita e respeita”.



que foi denominado *letramento escolar*, identificado por restritas práticas de escrita características da cultura escolar – produzir dissertações como modelo quase que exclusivo de texto, responder exercícios de livros didáticos, submeter-se a avaliações, etc. Essas últimas são bastante limitadas para garantir a instrução dos alunos para acessarem com desenvoltura outros domínios sociais.

O termo *letramento* se tornou comum nos estudos da linguagem, ganhou especificidades conforme as demandas enfrentadas por pesquisadores em diferentes países (cf. BARTON; PAPEN, 2010; KALMAN; STREET, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016). Fora desse campo de estudos, mais precisamente no Ensino de Ciências, foi desenvolvida a abordagem do *letramento científico* em função da apropriação mais sustentável de conteúdos escolares em disciplinas como Biologia, Física e Química (cf. CHASSOT, 2014; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2009; SANTOS, 2007; VAN AALSVOORT, 2004; SILVA, 2019). Com essa abordagem, dois objetivos foram visados: evitar a escolarização improdutiva de conteúdos disciplinares, responsável por uma percepção de despropósito dos referidos conteúdos pelos alunos; e familiarizá-los com universo científico, compreendendo procedimentos investigativos e desenvolvendo uma percepção crítica a respeito de práticas em torno de atividades científicas.

De acordo com Holbrook e Rannikmae (2009), não há consenso no tocante às compreensões de *letramento científico* por parte dos especialistas. Diferentes compreensões são agrupadas em duas tendências “para além do uso metafórico”, ou seja, dissociadas de práticas de leitura e escrita: “aqueles que defendem um papel central do conhecimento da ciência”; “aqueles que veem o *letramento científico* atrelado às demandas sociais”. Na literatura brasileira, há uma significativa oscilação ou sobreposição dos termos *alfabetização científica* e *letramento científico*, quando são comparadas as escolhas realizadas por diferentes autores (cf. DEMO, 2010; CHASSOT, 2014; SASSERON; CARVALHO, 2008). A imprecisão também é motivada pela exclusividade do vocábulo *Literacy* em língua inglesa. Essas perspectivas são esclarecidas quando se retorna à origem, os estudos da linguagem, e as reconhece a partir das abordagens da *alfabetização* e do *letramento*, respectivamente.

Neste projeto, compreende-se *alfabetização científica* como o metaconhecimento sobre ciência, envolvendo o uso da linguagem científica em meio a práticas de produção e divulgação de conhecimentos produzidos. O *letramento científico* compreende práticas



sociais informadas pela escrita e envolvendo conhecimentos resultantes de pesquisas (cf. SILVA, 2019). Essas escolhas estão alinhadas ao posicionamento expresso por Santos (2007, p. 479), ao tematizar a “educação científica na perspectiva do letramento como prática social”:

adota-se a diferenciação entre alfabetização e letramento, pois na tradição escolar a *alfabetização científica* tem sido considerada na acepção do domínio da linguagem científica, enquanto o *letramento científico*, no sentido do uso da prática social, parece ser um mito distante da prática de sala de aula. Ao empregar o termo letramento, busca-se enfatizar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar (itálico adicionado).

Esses dois processos são distintos, porém complementares. Nesta releitura nos estudos da linguagem, são retomados pelo uso do hiperônimo *educação científica* conforme a literaturas de referência (cf. SANTOS, 2007). De acordo com Santos (2007, p. 475), “a preocupação crescente com a educação científica vem sendo defendida não só por educadores em ciências, mas por diferentes profissionais; seus objetivos têm tido uma grande abrangência”. Conforme proposto neste projeto, os linguistas aplicados também se interessam pela abordagem em função dos desafios emergentes nas aulas de LP, que, de alguma forma, assemelham-se aos enfrentados pelos professores de Ciências, a exemplo do exaustivo uso de nomenclaturas especializadas acumuladas ao longo da história das disciplinas escolares<sup>3</sup>.

O ensino de gramática normativa, nas escolas brasileiras, caracterizado como um dos desafios enfrentados neste projeto é caracterizado por Bagno (2000, p. 43) como “pedagogia gramaticeira”. Essa faceta negativa foi diagnosticada por inúmeras pesquisas, a exemplo de Neves (1999; 2002) e do próprio Bagno (2000), para quem a referida pedagogia só obtém sucesso no objetivo oculto das aulas de LP, a saber:

reforçar a convicção do aprendiz de que “português é muito difícil” e de que “eu não sei português”, isto é, empurrar sempre mais para cima a auto aversão linguística do brasileiro, fazer ele acreditar na mitologia do preconceito linguístico e transformá-lo num perpetuador e reproduzidor do círculo vicioso desse preconceito. (BAGNO, 2000, p. 43).

O estudo da LP também precisa ter relevância *pessoal, profissional e social*, da mesma forma que fora pontuado por Van Aalsvoort (2004, p. 1152) para caracterizar,

<sup>3</sup> Um exemplo do interesse dos linguistas aplicados em torno da educação científica é a publicação do volume temático da Revista Raído sobre Letramento Científico (volume 12, nº 30, 2018), organizado pelo coordenador deste projeto: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/issue/view/356/showToc> > Acesso em 26 de maio de 2019.



respectivamente, as seguintes demandas para as aulas de Química: “precisam ser relevantes a partir de uma perspectiva do aluno”; “precisam fornecer *insight* sobre possíveis profissões”; e “precisam fornecer *insight* sobre o papel da ciência em questões humanas e sociais”. Para fortalecer a tendência da “educação para a ação social responsável”, nos termos empregados por Santos (2007, p. 478), Van Aalsvoort (2004, p. 1153) acrescenta ainda uma relevância conjugada, *pessoal/social*, caracterizada pela necessidade de “ajudar os alunos a se desenvolverem como cidadãos responsáveis”.

Nas aulas de LP, a abordagem da educação científica proporcionará um estudo gramatical sustentável quando os alunos forem levados a observar, questionar e, conseqüentemente, pesquisar, além de fazerem usos da própria língua nas suas modalidades oral e escrita, em suportes diversos, conforme os eventos de letramento científico a serem experienciados. Nessa perspectiva, ratifica-se o posicionamento compartilhado por Neves (2018, p. 19) ao afirmar:

O “mundo da GRAMÁTICA”, que alguns insistem em constituir como um edifício de doutrina petrificada, isolado da linguagem, precisa ser visto como o mesmo mundo em que nos movemos quando falamos, quando lemos, quando escrevemos (quando fazemos linguagem), e esse é o mesmo mundo em que nos movemos quando refletimos e falamos sobre a linguagem (fazemos metalinguagem). Uma atividade (re)alimentada a outra, e é um grande desperdício usar um espaço de tempo com lições de GRAMÁTICA que apenas representam reproduzir termos da metalinguagem, sem aproveitar o que do funcionamento linguístico está realmente representado nesses termos.

O estudo sustentável proposto está alinhado ao que se vem compreendendo como *análise linguística* dentro dos estudos linguísticos, compreendido o trabalho pedagógico responsável pela familiarização dos alunos com diferentes práticas de reflexão – *epilinguística* e *metalinguística* – sobre o funcionamento dos elementos linguísticos, responsáveis pela produção de textos moldados em diferentes gêneros (cf. FRANCHI, 2006; SILVA, 2011)<sup>4</sup>. A ênfase sobre os efeitos de sentido das escolhas linguísticas ou gramaticais, realizadas pelos usuários em *corpora* diversos a serem produzidos, numa perspectiva funcionalista, não inviabiliza o trabalho escolar com a gramática normativa, que precisa ser estudada e, conseqüentemente, compreendida em função dos propósitos

<sup>4</sup> De acordo com Franchi (2006, p. 97), compreende-se *atividade epilinguística* como “essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Essas atividades são realizadas sem o uso da metalinguagem gramatical, quando já passaria a se denominar *atividade metalinguística*.



legitimadores de sua existência. Sobre a norma linguística, defende-se que “a norma não pode ser uniforme e rígida. Ela é elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica” (BECHARA, 2014, p. 21).

A inserção dos alunos nessas práticas garantirá a conscientização de conhecimentos partilhados sobre o funcionamento da gramática do português, o que está diretamente relacionado à noção de *letramento linguístico*, utilizada no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apropriada neste projeto a partir dos seus postulados teórico-pedagógicos (cf. MCCABE; WHITTAKER, 2006; MARTIN, 2006). Para garantir tal conscientização, faz-se necessária “uma abordagem que proporcione o desenvolvimento do letramento a partir do desencadeamento da compreensão das maneiras pelas quais os textos passam a significar e as maneiras pelas quais eles funcionam na sociedade” (MCCABE; WHITTAKER, 2006, p. 8). Nessa perspectiva, compartilha-se do entendimento de McCabe e Whittaker (2006, p. 6-7) ao afirmarem:

Se o propósito da educação formal for possibilitar a todos os indivíduos serem capazes de participarem plenamente na sociedade – o que inclui a escolha de até que ponto desejam participar, subverter ou evitar estes posicionamentos – então é também propósito da educação ajudar alunos compreenderem o papel da língua e como ela funciona em atividades produtoras de sentidos.

A partir da LSF, uma compreensão teórica básica a ser compartilhada nas intervenções pedagógicas, junto aos alunos e seus professores na escola, é a relação de interdependência entre textos e contextos (de produção e circulação, compreendendo ainda *contexto situacional e cultural*) e o texto. Isso significa que os textos, responsáveis pelas interações sociais, são resultados de escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos usuários em função dos discursos ou efeitos de sentidos a serem produzidos conforme os gêneros textuais moldados na situação interativa (cf. EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999; MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009).

Esses pressupostos podem ser atrelados às conclusões de Bechara (2014, p. 23), quando o autor afirma que “para fins de elaboração de uma gramática com objetivo do ensino escolar”, faz-se necessário que a mesma se apoie “na realidade que lhe apresente a língua comum escrita, sedimentada não só pela língua literária, mas ainda pela língua padrão a serviço dos textos técnicos e *científicos*” (itálico acrescentado). Nesse sentido, a educação científica, proposta na intervenção constitutiva deste projeto de pesquisa e desenvolvida concomitantemente à educação linguística dos alunos, não se dará apenas a



partir do trabalho pedagógico sobre os usos contextualizados da gramática do português, mas ainda a partir do envolvimento dos alunos em práticas de leitura e produção de textos de gêneros integrantes dos sistemas de atividades do domínio científico. Em outras palavras, será oportunizada aos alunos a familiarização com gêneros da ciência e, conseqüentemente, com as realizações gramaticais que lhes são características. Sobre os papéis sociais desempenhados pelos gêneros na vida cotidiana:

Nós precisamos, então, do conhecimento da maneira que os gêneros de todo tipo – gêneros educacionais (permite acesso aos altos estudos) e gêneros do local de trabalho (permite o acesso a diferentes níveis profissionais e administrativos) – são estruturados e construídos através da língua (MCCABE; WHITTAKER, 2006, p. 7).

Para tanto, a gramática sistêmico-funcional é organizada em três metafunções da linguagem que se realizam simultaneamente em produção linguística. A realização dessas metafunções é resultado de escolhas léxico-gramaticais. São responsáveis pela significação das representações de acontecimentos no mundo (*metafunção ideacional*), das relações ou posicionamentos construídos entre participantes da interação (*metafunção interpessoal*), e da relevância ou organização das informações (*metafunção textual*) (cf. HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014).

#### **Justificativa da proposta**

Além dos três desafios das aulas de LP, motivadores desta pesquisa – assunção da língua materna como objeto de investigação, implementação do estudo produtivo da gramática, apropriação de tecnologias digitais – apresentados na introdução deste projeto, destacam-se outras três justificativas atreladas aos referidos desafios.

A primeira corresponde ao pouco conhecimento dos estudos linguísticos como campo legítimo de investigação científica por parte dos cidadãos comuns. Em pesquisa apresentada em Silva et al (2018a; 2018b), após entrevistas com professores em formação inicial em diferentes licenciaturas regulares vinculadas a instituições públicas, sobre compreensões de ciência e discernimento a respeito das contribuições científicas da própria área de formação, foi verificado que tiveram mais dificuldade para elaborar alguma resposta satisfatória os alunos matriculados nas licenciaturas inseridas na grande área das humanidades, tendo demonstrado resultados menos satisfatórios os acadêmicos da Licenciatura em Letras. Esses últimos não foram capazes de explicitar contribuições científicas produzidas nos estudos linguísticos, nem tampouco foram lembradas



contribuições dessa área pelos estudantes das demais licenciaturas, mesmo por aqueles que demonstram bastante desenvoltura na elaboração das respostas, vinculados às Licenciaturas em Biologia, Química e Física.

Sustenta-se a hipótese de que, certamente, os acadêmicos da Licenciatura em Letras conhecem diversas contribuições legítimas dos estudos linguísticos, porém, provavelmente, foram surpreendidos com perguntas que atrelaram os referidos estudos ao rótulo de ciência. Infelizmente, Rajagopalan (2004, p. 23) tem razão ao afirmar que, “mesmo com os gigantescos avanços promovidos pela linguística, as pessoas comuns continuam praticamente desconhecendo os resultados obtidos por meio de seus métodos genuinamente científicos”.

Esse diagnóstico é uma evidência das representações dominantes de ciência compartilhadas na sociedade, tendo a mídia como grande aliada, as quais estão atreladas a grandes descobertas produzidas a partir de experimentos e de práticas laboratoriais, conforme protocolos característicos das ciências naturais em geral. Essas representações justificam inclusive a origem e a existência quase que exclusiva da abordagem da educação científica nas mãos dos especialistas em ensino de ciências naturais.

Em resposta a esse cenário, este projeto contribuirá para aproximar do cidadão comum, a partir de um trabalho educativo em escolas básicas, os estudos linguísticos como atividades científicas. Assim compartilha-se da seguinte asserção de Fittipaldi (2004, p. 58), que toca mais diretamente em agendas assumidas na Linguística Aplicada, num discurso proferido fora da comunidade dos linguistas, em diálogo com Rajagopalan (2004):

a linguística pode ter uma límpida e importante inserção social, como ciência ‘de fundamentos’, por exemplo, na educação, na alfabetização, na pedagogia de línguas estrangeiras, para ficar apenas na órbita mais frequentemente considerada nas grandes políticas de educação pública. Essa inserção, contudo, não nasce pronta: ela tem de ser construída e é uma construção complexa. Pode ser feita de dentro da linguística, e ter por alvo a militância social e política no mundo real; e pode ser feita, também, de fora para dentro. (FITTIPALDI, 2004, p. 60).

A segunda justificativa corresponde ao espaço pedagógico atribuído às práticas de pesquisa, em aulas LP, a partir da recém-criada diretriz para garantir um currículo mínimo e comum às escolas básicas brasileiras – Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). As comunidades universitária e escolar precisam se apropriar do



conteúdo do documento e produzirem propostas pedagógicas em parceria, conforme está sendo proposto neste projeto.

Para promover práticas pedagógicas contextualizadas e orientadas pela abordagem crítica do letramento no Ensino Fundamental II, os objetos de conhecimentos e habilidades prescritas estão atrelados a quatro campos de atuação social: *artístico-literário*; *jornalístico-midiático*; *atuação na vida pública*; e *práticas de estudo e pesquisa*. As quatro práticas escolares de linguagem, identificadas como eixos integrados – *oralidade*, *leitura/escuta*, *produção (escrita e multissemiose)*, *análise linguística/semiótica* –, a serem trabalhadas também precisam ser desenvolvidas a partir dos campos descritos. O *campo das práticas de estudo e pesquisa* será focalizado mais diretamente nas intervenções pedagógicas a serem realizadas e nas investigações produzidas no processo. A título de esclarecimento, a seguir é reproduzida uma síntese descritiva do referido campo a partir da própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 137-138):

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados.

A terceira justificativa corresponde às dificuldades de trabalhar com o conteúdo linguístico/gramatical, compartilhadas por professoras vinculadas ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)<sup>5</sup>, ao se disporem a realizar as primeiras intervenções pedagógicas orientadas pela abordagem da educação científica em aulas de LP. De alguma forma, essa constatação reflete a insegurança enfrentada por professores diante do trabalho pedagógico sobre aspectos formais do sistema da língua, nas denominadas

<sup>5</sup> Trata-se de um curso nacional em rede vinculado ao programa de Mestrados Profissionais em Rede Nacional (PROEB), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).





práticas de análise linguística. No ProfLetras, tem-se o registro de quatro trabalhos interventivos – orientados pelo coordenador desta proposta de pesquisa –, que podem ser categorizados em dois grupos: objetos de pesquisa atrelados a outras disciplinas escolares (FIDELIS, 2018; RIBEIRO, 2018) e objetos linguísticos de pesquisa (MARTINS, 2018; REIS, 2016). No primeiro grupo, foram construídos objetos de pesquisa em Ciências e História, sendo o português utilizado em atividades de leitura e produção textual, realizadas a partir de gêneros do sistema de atividade científica. No segundo grupo, aspectos gramaticais não foram selecionados diretamente como objeto de pesquisa, mas sim fenômenos atrelados às práticas de leitura e escrita – investigação do fenômeno da intertextualidade em propagandas de revista e reescrita de textos de gêneros diversos.

Os trabalhos de mestrado mencionados cumpriram plenamente os objetivos planejados e, a partir desta proposta investigativa, passarão por um processo prévio de exame detalhado em função das intervenções aqui previstas. Não foram realizados a partir de planejamentos coletivos, nem foram acompanhados com rigor investigativo semelhante ao previsto neste projeto. O trabalho cooperativo entre diferentes disciplinas escolares é legítimo, mas será evitado nesta pesquisa, pois se pretende legitimar práticas de investigação sobre a língua na abordagem da educação científica. A abordagem pedagógica interdisciplinar pode ser produtiva e só será admitida nas intervenções previstas para fins de preservação do português como objeto de investigação<sup>6</sup>.

### Construção do objeto de investigação

Nesta pesquisa, o objeto de investigação são as práticas de ensino da LP realizadas em *situações pedagógicas* informadas pela abordagem da educação científica. Durante o desenvolvimento deste projeto, *situações pedagógicas* serão planejadas e analisadas em prol da produção de conhecimentos teórico-metodológicos, necessários à formação de professores e ao ensino do português como língua materna.

As *situações pedagógicas*, também denominadas de *situações educativas* por Freire (2009, p. 34), são caracterizadas por “um sujeito que ensina”, “um sujeito que

<sup>6</sup> A importância da língua nas práticas linguageiras características das disciplinas escolares é reconhecida por Soares (2002, p. 76) ao afirmar que “sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, na escola, em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão dessas relações e de suas implicações para a comunicação pedagógica é imprescindível a todos os professores e, também, a todos os especialistas que atuam na instituição (diretores, supervisores, orientadores)”.



aprende”, “um espaço-tempo em que estas relações se dão” e “objetivos que possam ser conhecidos”. Considerando as contribuições para uma formação discente crítica, atribuindo funcionalidades e contextualizando os objetos de conhecimentos trabalhados em LP, destaca-se, ainda nos termos de Freire (2009, p. 34), que “não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias”. Essa última instância é denominada *direcionalidade da educação*, conforme o autor mencionado.

Destacando-se a necessidade de dirimir a restrita representação de mecanismos linguísticos como elementos auxiliares em práticas escolares informadas pela educação científica, em componentes curriculares constitutivos das ciências naturais, a exemplo do trabalho com a linguagem utilizada em gêneros do domínio científico, os objetivos desta intervenção pedagógica são:

- Produzir uma ferramenta digital desencadeadora de práticas científicas educativas para contribuir com o trabalho pedagógico de conscientização gramatical pelos alunos (a partir do processo de alfabetização e letramento científicos a que os referidos aprendizes serão simultaneamente submetidos);
- Caracterizar a aula de LP como um espaço social legítimo para o desenvolvimento de situações pedagógicas informadas pela abordagem da educação científica, utilizando a própria língua materna dos alunos como objeto de pesquisa escolar;
- Produzir estratégias pedagógicas de divulgação científica com professores da escola básica, com propósito de possibilitar o compartilhamento do conhecimento gramatical especializado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Este projeto também se sustenta pela criteriosa atividade de investigação sobre algumas ações interventivas a serem desenvolvidas em universidades e escolas. Considerando que a intervenção pedagógica será planejada e desenvolvida à luz de conhecimentos teórico-metodológicos especializados, pretende-se produzir conhecimentos teóricos e práticas para retroalimentar os estudos desenvolvidos na LA a respeito da formação de professores e do ensino de língua materna. Para tanto, são elencadas as seguintes perguntas orientadoras da investigação proposta:



**Pergunta geral:**

- Como a abordagem da educação científica pode contribuir para a conscientização gramatical pelos alunos, considerando as situações pedagógicas instauradas na intervenção focalizada?

**Perguntas específicas com enfoque no aluno:**

1. Como se caracteriza a prática de análise linguística quando aspectos gramaticais são focalizados a partir do trabalho pedagógico com gêneros integrantes do sistema de atividade científica?
2. Como se caracteriza a prática de análise linguística quando aspectos gramaticais são focalizados como objeto de investigação construído por alunos na pesquisa escolar?
3. Quais representações sobre gramática são construídas pelos alunos a partir da intervenção pedagógica realizada?
4. Como os alunos interferem na construção das situações pedagógicas informadas pela abordagem da educação científica?

**Perguntas específicas com enfoque no professor:**

1. Quais são os desafios enfrentados pelo professor no processo de retextualização do conhecimento sobre ciência para o aluno?
2. Quais são os desafios enfrentados pelo professor no processo de retextualização do conhecimento gramatical para o aluno?
3. Quais são as estratégias pedagógicas construídas pelo professor no processo de retextualização do conhecimento sobre ciência para o aluno?
4. Quais são as estratégias pedagógicas construídas pelo professor no processo de retextualização do conhecimento gramatical para o aluno?

**Descrição da equipe de pesquisa**

Este projeto será implementado por quatro equipes de trabalho sob a responsabilidade de pesquisadores vinculados a distintas instituições públicas de ensino superior localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Sul: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas e Câmpus de Porto Nacional; Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Câmpus de Bacabal; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Câmpus de Santa Maria; e Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Câmpus de



Palmas. A primeira universidade mencionada se caracteriza como instituição proponente ou sede e as outras duas como instituições parceiras.

Conforme descrito no Quadro 1, os participantes da pesquisa estão organizados em equipes identificadas pelo vínculo com três universidades e um instituto federal. Para cada equipe, há um pesquisador exercendo a liderança, com exceção da primeira, em que há dois líderes. Nas três primeiras equipes, além de atuarem em cursos de formação inicial de professores, Licenciatura em Letras ou Pedagogia, os pesquisadores pertencem a quadros de docentes efetivos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, no campo dos estudos da linguagem.

Os professores elencados na primeira equipe são recém-aprovados no Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT) e iniciarão o curso em agosto do corrente ano. As teses produzidas estarão inseridas neste projeto. A descrição dos professores das equipes é preliminar, outros profissionais e escolas poderão ingressar. Os programas de pós-graduação a que estão vinculados os pesquisadores da segunda e terceira equipes estão em fase de seleção de alunos, portanto só será possível elencar os nomes dos professores participantes no final do semestre em curso.

A quarta equipe se responsabilizará pela produção técnica da ferramenta digital de práticas científicas educativas que auxiliará na mediação da proposta interventiva. Essa última será coordenada pelo Prof. Me. Talles Martins Moura, servidor no Instituto Federal do Tocantins (IFTO). O referido professor orientará o trabalho técnico a ser desenvolvido por dois bolsistas de Iniciação Científica (IC) e outros dois de Iniciação Científica Júnior (ICJ) para a elaboração de uma ferramenta digital pedagógica, conforme descrito na seção seguinte deste projeto. O Profa. Me. Kiahra Antonella Coelho Pereira também é servidora efetiva do IFTO e integra a turma dos recém-ingressos no doutorado da UFT. Ela também direcionará sua pesquisa para este projeto.

Prioriza-se a participação de professores do ensino básico vinculados a mestrados ou doutorados nas respectivas universidades e com a pesquisa de conclusão da pós-graduação – dissertação ou tese – vinculada a este projeto, sob a orientação de pesquisadores da equipe. A escolha de professores com esse perfil é relevante para garantir que o profissional trabalhe com objetos de pesquisa que possam gerar benefícios diretos para o próprio local de trabalho, que são as escolas de ensino básico.

Quadro 1: equipe de pesquisa



<b>EQUIPE 1:</b>	<b>Universidade Federal do Tocantins (UFT)</b>
<b>Coordenador Pesquisador</b>	Dr. Wagner Rodrigues Silva
Pesquisadora	Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos
<b>Escola 01</b>	<b>Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira (TO)</b>
Professor	Me. Rosielson Soares de Sousa
<b>Escola 02</b>	<b>Escola Estadual Marechal Rondon (TO)</b>
Professor	Me. Elton Vieira Guimarães
<b>Escola 03</b>	<b>Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Deocleciano Alves Moreira (PA)</b>
Professora	Ma. Andréia Cristina Fidelis da Silva (PA)
<b>OUTROS DOUTORANDOS COM TESE DENTRO DESTE PROJETO</b>	
Professora	Ma. Jaqueline Mendes Martins (MA)
<b>EQUIPE 2</b>	
<b>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)</b>	
Pesquisadora	Dra. Francieli Matzenbacher Pinton
<b>Escola 01</b>	<i>a definir</i>
Professor(a)	<i>a definir</i>
<b>EQUIPE 3</b>	
<b>Instituto Federal do Tocantins (IFTO)</b>	
Pesquisador	Me. Talles Martins Moura
Pesquisador	Me. Kiahara Antonella Coelho Pereira (doutoranda)
Bolsista ICJ	<i>a definir</i>
Bolsista ICJ	<i>a definir</i>
Bolsista IC	<i>a definir</i>
Bolsista IC	<i>a definir</i>

Nessa perspectiva, cinco professores da Equipe 1 são egressos do Mestrado Profissional em Letras (ProFLetras) e iniciarão o doutorado no campo do ensino de língua. A Escola 1 está localizada na zona rural da capital tocantinense e possui o nível socioeconômico no *Grupo 3*, numa escala de 1 a 6 conforme os dados do Ministério da Educação (MEC). A Escola 2 está localizada no interior tocantinense, na cidade de Araguaína e possui o nível socioeconômico no *Grupo 4*. A Escola 3 está localizada no interior paraense, em Conceição do Araguaia, e possui o nível socioeconômico *médio baixo*, conforme desempenho escola em 2015, não havendo disponibilidade dos dados de 2017, conforme as outras escolas mencionadas, pois, no dia de aplicação da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), houve baixa frequência dos alunos, motivada por fatores meteorológicos.

Além das pessoas e instituições descritas no Quadro 1, esta proposta foi idealizada para um alcance mais extenso, uma vez que as situações educativas produzidas poderão ser compartilhadas e replicadas por outras universidades e escolas. A implementação da



proposta se desdobrará em experimentos pedagógicos investigados para posterior compartilhamento.

### **Descrição da proposta interventiva**

Esta proposta interventiva traz as orientações preliminares para implementação desta investigação-ação que, além de ganhos teórico-práticos a serem produzidos em resposta aos objetivos e perguntas de pesquisa, resultará na criação do Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar sobre Gramática (LabGram). Trata-se de uma ferramenta digital de práticas científicas educativas para a qual se poderá tentar patente. Foi idealizado para perdurar após o encerramento da pesquisa. Configurar-se-á em uma ferramenta para os alunos conhecerem diversos ambientes que não seriam facilmente acessíveis, facilitando o alcance da informação a lugares distintos através da internet.

Na intervenção pedagógica, a ferramenta será necessária para: (i) instaurar situações interativas características do domínio científico e mediadas pela cultura digital e do impresso; (ii) divulgar os resultados das pesquisas produzidas pelos alunos; e (iii) compartilhar práticas pedagógicas inovadoras produzidas a partir desta pesquisa. Preliminarmente, o LabGram será composto pelos subespaços interativos descritos da letra A à F no Esquema 1.

O LabGram será dividido em dois módulos: discente e administrativo. No primeiro, o discente será capaz de entrar e caminhar visitando virtualmente o ambiente (em visão de primeira pessoa), acessando ambientes com diversos subespaços interativos. Esses subespaços interativos estão descritos entre as letras A e F no Esquema 1. O discente será capaz de divulgar seus trabalhos ou pesquisas científicas, além de acessar atividades/jogos digitais para aprendizagem gramatical.

No módulo administrativo, o coordenador do projeto poderá criar subespaços interativos e adicionar os recursos multimídias dentro, assim como posicioná-lo na melhor ordem entre os ambientes já existentes. Também será capaz de determinar acesso aos discentes para que possam interagir com outros usuários, vinculados às escolas envolvidas ou ainda com público externo às instituições participantes. O LabGram será desenvolvido em Linguagem de programação Java, utilizando Banco de Dados PostgreSQL, os frameworks JSF e JPA.

Esquema 1: descrição do LabGram



<b>ACERVOS DO PORTUGUÊS</b>	<b>A</b>	<p>Espaço reservado como repositório dos corpora da pesquisa a serem gerados pelos alunos. Num primeiro momento, os alunos se responsabilizarão por fazer registros de conteúdos linguísticos que revelem a diversidade do português brasileiro. Os registros podem ser em vídeo, áudio ou impresso. Num segundo momento, os alunos se debruçarão sobre o conteúdo armazenado para produzir objetos gramaticais de pesquisa e desenvolver a investigação linguística.</p>
<b>BIBLIOTECA GRAMATICAL</b>	<b>B</b>	<p>Espaço reservado para três tipos de materiais: verbetes enciclopédicos e vídeo-aulas produzidas por professores e pesquisadores; e verbetes enciclopédicos produzidos por alunos. Os primeiros materiais se justificam pela inexistência de material com teorias linguísticas para o público não especialista, a exemplo dos alunos da escola básica. Esses materiais serão utilizados pelos alunos como parte da fundamentação teórica das pesquisas a serem desenvolvidas. O material produzido pelos alunos corresponde a parte do produto final a ser gerado nas pesquisas individuais a serem realizadas por eles mesmos nas escolas.</p>
<b>BRINCADEIRAS GRAMATICAIS</b>	<b>C</b>	<p>Espaço reservado para a disponibilização de atividades gramaticais dinâmicas, a exemplo de jogos digitais. Esse material será produzido por professores e pesquisadores.</p>
<b>FEIRA CIENTÍFICA</b>	<b>D</b>	<p>Espaço reservado ao compartilhamento de vídeos com mesas-redondas e exposições orais individuais em que os alunos da escola básica serão os protagonistas. Para os vídeos expostos, os internautas poderão postar perguntas por escrito e os alunos também poderão responder aos questionamentos a partir de respostas postadas. Trata-se de um dos espaços em que os alunos das escolas participantes poderão interagir entre eles mesmos. O espaço se configurará como uma feira científica virtual permanente.</p>
<b>PESQUISA NA COMUNIDADE</b>	<b>E</b>	<p>Espaço reservado para compor um acervo (foto, vídeo, impresso) com registros da participação de alunos, professores e pesquisadores em atividades atreladas ao laboratório, em diferentes eventos científicos ou situações de compartilhamento de experiências e saberes com a comunidade não especializada.</p>
<b>CORREIO GRAMATICAL</b>	<b>F</b>	<p>Espaço reservado para postagem de cartas de internautas endereçadas a alunos, professores e pesquisadores sobre o conteúdo do laboratório. As cartas materializarão trocas de experiências, contribuições teórico-pedagógicas e esclarecimentos de dúvidas. Neste espaço, os alunos das escolas participantes do projeto poderão interagir ao longo do projeto.</p>

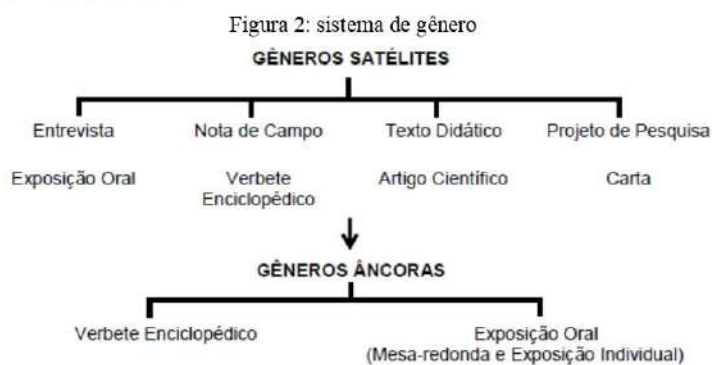
A intervenção está organizada em três principais atividades com demarcações espaciais e temporais imprecisas: planejamento das ações; implementação das ações; e exame das ações. A primeira se concentrará no primeiro semestre da pesquisa quando pesquisadores se reunirão com os professores para produzir conteúdos linguísticos de divulgação científica no formato de vídeo-aulas e verbetes enciclopédicos para disponibilizar no subespaço *Biblioteca Gramatical*, no LabGram, o qual, por sua vez, também será criado e disponibilizado para acesso público a partir da *internet* ainda no primeiro semestre. Parte desse material poderá ser elaborada em disciplinas sobre educação científica ou gramática do português na pós-graduação, envolvendo outras pessoas como colaboradoras. O planejamento das estratégias pedagógicas para os alunos



produzirem os acervos da língua portuguesa acontecerá no primeiro semestre, assim como o próprio processo de criação e disponibilização dos conteúdos no subespaço *Acervos do Português*.

Conforme perceptível, as atividades de implementação de ações serão iniciadas no primeiro semestre da pesquisa. No segundo, os alunos e professores construirão os objetos gramaticais de pesquisa a partir do acervo produzido e disponibilizado, compreendendo a elaboração e a execução de projetos de pesquisa. O desenvolvimento das pesquisas escolares se alongará até o terceiro semestre, ao final do qual acontecerá a *Feira Científica* numa versão virtual.

Na Figura 2, é apresentado o sistema de gênero que organizará ou sustentará a implementação da intervenção pedagógica planejada. Na parte superior, encontram-se os principais *gêneros satélites* a serem estudados e apropriados pelos alunos. Utilizados em práticas de leitura e de escrita, os *gêneros satélites* possibilitam a construção do percurso pedagógico que resultará na elaboração dos produtos finais da intervenção, os denominados *gêneros âncoras* (cf. SILVA, 2015). Esses últimos são desencadeadores da mobilização dos primeiros.



O exame das ações acontecerá ao longo de todo o processo de implementação desta proposta, conforme característico do paradigma da investigação-ação descrito na seção metodológica e no cronograma deste projeto. É o exame da prática instaurada que informará a necessidade do replanejamento ou, também, da continuidade das ações delineadas. Os registros de pesquisa gerados a partir da escuta dos participantes e colaboradores, além das observações da prática, auxiliarão na avaliação do realizado.





As intervenções planejadas poderão ser realizadas na própria sala de aula dos professores da equipe e, em situações excepcionais em que algum profissional estiver afastado da escola para qualificação, as intervenções poderão ser realizadas na sala de outros professores, assumindo-se, portanto, um trabalho cooperativo e empoderador entre os próprios professores. Não se descarta a possibilidade de as pesquisas serem desenvolvidas por grupos de alunos em atividades extracurriculares, o que é característico em escolas de tempo integral. A seleção dos alunos ficará a critério dos professores da escola, considerando a manifestação do interesse dos próprios alunos.

#### **Metodologia da pesquisa**

“A ética nem sempre aponta o caminho mais fácil, mas, sem dúvida, o mais seguro e confiável”. (LEAL, 2002, p. 184).

A epígrafe se justifica pelo propósito de destacar a ética como uma atitude constitutiva da prática dos linguistas aplicados que assumem uma abordagem crítica de pesquisa, diante do enfoque de problemas investigativos em espaços sociais marcados por relações assimétricas. De acordo com Leal (2002, p. 183), “a ética funciona como um norteador na atuação do pesquisador, colocando-o sempre em alerta e em autocrítica”. Tal atitude é proveitosa quando se toma o trabalho escolar com a gramática como objeto de investigação, haja vista as tensões ou conflitos já observados em sala de aula quando esse é o objeto de ensino em aulas de LP (cf. NEVES, 1999; 2002).

Faz-se necessário se comprometer com as pessoas e instituições envolvidas, procurando minimizar possíveis conflitos encontrados e evitar procedimentos que possam colaborar para a manutenção, agravamento ou criação de situações desfavoráveis ou desconfortáveis. As gravações em vídeo ou áudio, por exemplo, serão utilizadas conforme possibilitado pelos envolvidos, evitando exposições indesejadas ou embaraçosas. Por estar situada na Linguística Aplicada (LA), esta proposta se caracteriza pela “tradição de pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados” (KLEIMAN, 2002, p. 189).

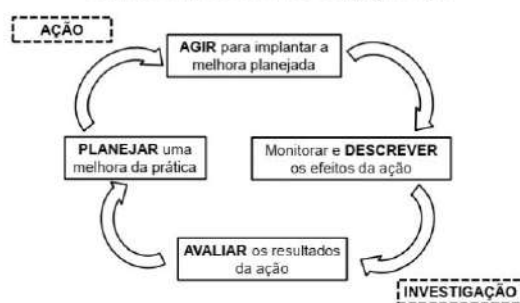
A abordagem crítica da LA é caracterizada por Pennycook (2001, p. 173) “como uma forma de conhecimento *antidisciplinar*, como um modo de pensar e fazer que está sempre questionando, buscando sempre novos esquemas de politização” (itálico do original). Os procedimentos metodológicos são dinâmicos para responder as



particularidades contextuais, evitando-se “um método, um conjunto de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2001, p. 173). Assim, o planejamento metodológico é passível de revisão no processo investigativo. Novos registros de pesquisa, por exemplo, podem ser acrescidos conforme demandas instauradas, ao passo que a coleta ou geração de algum(s) registro(s) planejado(s) pode ser ignorada.

Esta pesquisa envolverá pessoas de origens diversas, em aspectos distintos, como os geográficos, sociais, econômicos e culturais, o que demandará bastante cuidado e sensibilidade por parte dos pesquisadores para lidar com as diferenças, a exemplo da seleção e uso dos distintos instrumentos de geração dos dados. Provavelmente, os professores se disponibilizarão para redigirem relatos ou responderem a entrevista/questionário sobre experiências pessoais em situações pedagógicas, diferentemente dos alunos, que podem preferir gravar depoimentos ou, apenas, entrevistas orais. No processo interventivo e investigativo, as relações sociais a serem construídas efetivarão os procedimentos de geração de dados, conforme característico da abordagem qualitativa de pesquisa no campo investigativo focalizado.

Figura 3: dinâmica da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Considerando a complexidade desta proposta, não é possível identificá-la a partir de uma tipologia exclusiva. Dada a dinâmica interventiva, pode ser caracterizada como uma *investigação-ação* conforme nomenclatura genérica utilizada por Tripp (2005) para a dinâmica descrita na Figura 3. Segundo o autor, *investigação-ação* se caracteriza por:

qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática,



aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445).

A investigação ocorrerá a partir do exame dos diferentes registros coletados ou gerados durante o processo interventivo. Elencada no Quadro 2, a diversidade de registro será examinada a partir do confronto dos dados com a leitura científica pertinente, além do cruzamento dos distintos tipos de registro, o que é característico da abordagem qualitativa assumida. Essa diversidade de dados, responsável pela democratização da atividade científica, possibilitará a orquestração de diferentes vozes originárias dos registros, evitando um ponto de vista exclusivo dos pesquisadores vinculados às universidades (cf. LATOUR, 2004). Essa dinâmica evidencia que a prática *etnográfica* também está prevista (cf. LATOUR; WOOLGAR, 1997).

As pessoas envolvidas podem ser reunidas em três principais grupos identificados por funções específicas: (i) pesquisadores-formadores (PF); (ii) professores-pesquisadores (PP); e (iii) alunos da escola básica (AC). O primeiro será caracterizado como grupo dos *participantes 1*. Exercerão as funções de coordenadores da equipe, formadores em reuniões de planejamento e pesquisadores. O segundo será caracterizado como grupo dos *participantes 2* (também alunos de iniciação científica com participação mais restrita). Os PP exercerão as funções de professores e de pesquisadores da escola básica. O terceiro será caracterizado como grupo dos *colaboradores* (também educadores da escola ou alunos de pós-graduação que se interessarem em colaborar). Os AC continuarão a desempenhar a função discente, sendo-lhes demandada a experimentação de situações pedagógicas diferenciadas.

Como descrito no Quadro 2, os registros de pesquisa serão gerados a partir da interação entre os envolvidos nesta investigação. A sensação de visualizar a própria imagem no espelho será experienciada pelos PF e PP pela autoconfrontação.

Quadro 2: registros de pesquisa

	RESPONSÁVEL POR COLETAR/GERAR	PROPRIETÁRIOS DOS REGISTROS
1. Diários	PF – PP	PF – PP
2. Notas de campo	PF – PP	PF – PP
3. Gravações em áudio/vídeo	PF – PP	PF – PP – AC
4. Textos escolares	PP	AC
<b>REGISTROS DISPONIBILIZADOS NO LabGram</b>		
5. Acervo linguístico	PP-AC	outros
6. Verbetes enciclopédicos	PF – PP	PF – PP – AC



7. Atividades gramaticais	PF – PP	PF – PP
8. Vídeo-aulas	PF – PP	PF – PP
9. Exposições orais	PP	AC
10. Cartas/Comentários	PF – PP	AC – outros

As pessoas envolvidas serão esclarecidas conforme necessidades manifestadas sobre o projeto. A cada participante maior de idade e, inclusive aos responsáveis pelos alunos, será fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrevendo os objetivos, benefícios e possíveis riscos desta pesquisa, sendo consentida a desistência de participação dos envolvidos em qualquer momento conforme for conveniente, sem que seja gerado ônus algum a essas pessoas. Aos menores de idade colaboradores desta pesquisa será concedido um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), explicando em linguagem acessível os procedimentos investigativos, interesses, dentre outros detalhes convenientes. Mesmo após autorização formalizada, o consentimento será renovado em diferentes etapas, na medida em que registros forem gerados e resultados produzidos, conforme esperado de pesquisas em LA (KLEIMAN, 2002). Será solicitada a autorização para realização da pesquisa nas secretarias de educação estadual ou municipal, conforme escola selecionada.

Maiores detalhes sobre os procedimentos metodológicos são encontrados na seção *cronograma de pesquisa*, apresentada mais adiante. Esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa.

#### **Descrição orçamentária e distribuição dos itens**

O planejamento orçamentário está descrito no Quadro 3, composto por despesas com *material de consumo*, *itens de capital* e *bolsas solicitadas*. Seria muito importante que todos os alunos da escola básica envolvidos com a pesquisa tivessem uma bolsa de iniciação científica júnior (ICJ), mas, infelizmente, o edital pleiteado não disponibiliza recursos suficientes para tal ação motivadora e pedagógica. Seriam necessárias aproximadamente cinquenta bolsas. No quadro abaixo só consta a demanda de bolsas para os alunos responsáveis pelo trabalho técnico de produção do LabGram.



Quadro 3: Orçamento

<b>ITENS DE CUSTEIO</b>			
<b>MATERIAL DE CONSUMO</b>			
<b>PASSAGEM</b>		<b>QUANTIDADE</b>	<b>VALOR</b>
Seminários oficiais previstos no edital		08 (R\$ 1.500,00)	12.000,00
<b>DIÁRIAS</b>		<b>QUANTIDADE</b>	<b>VALOR</b>
Seminários oficiais previstos no edital		08 (R\$ 320,00)	2.560,00
Congressos científicos para divulgação		20 (R\$ 320,00)	6.400,00
<b>SUBTOTAL CUSTEIO</b>			<b>20.960,00</b>
<b>ITENS DE CAPITAL</b>			
<b>ITEM</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VALOR</b>	
<b>QUANTIDADE</b>			
Notebook 12	Notebook Samsung Expert X50 Intel Core i7 8GB 1TB - 15,6" Full HD Placa de Video 2GB Windows 10, Processador Intel Core i7 Quad-Core de 8ª Geração, Memória de 8GB HD com 1TB, Tela LED Full HD de 15,6",	unidade 3.300,00	
		total	39.600,00
CPU 01	Servidor HP ML30 ProLiant Gen10 Xeon E-2124 P06781-S01, Processador Intel Geração 2019. Processador: Intel Xeon E-2124 Quad Core 3.3GHZ - Cache: 8MB – Haswell. Memória: 8GB (1x8GB) Single Rank x8 DDR4-2600 Unbuffered Slots de memória: 4 slots disponíveis – (máx 64GB), Velocidades suportadas:2600 MHZ. Capacidades aceitas: 8GB e 16GB. DISCOS, Tipo de disco: SATA 3,5" – LFF, Disco Padrão: 2 TB, Controladora de disco: (1) HPE Smart Array S100i SR Gen10 SW RAID, Discos suportado: 4		4.600,00
Filmadora Digital 04	Canon Vixia Hf R82, Zoom X57, Full HD, Wi-Fi	unidade 2.300,00	
		total	9.200,00
Projeter multimídia 04	Projeter Multimídia Epson Powerlite X39 3500 Lumens Xga - V11h855024	unidade 2.500,00	
		total	10.000,00
Gravador Digital 04	Gravador digital de voz Sony Icd-px470 4gb Mp3	Unidade 320,00	
		Total	1.280,00
Livros	Livros nacionais e importados		10.360,00
<b>SUBTOTAL CAPITAL</b>			<b>75.040,00</b>
<b>BOLSAS</b>			
<b>MODALIDADE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>MENSALIDADES</b>	<b>VALOR</b>
ICJR	02	(24 x 2) = 48	4.800,00
IC	02	(24 x 2) = 48	19.200,00
<b>SUBTOTAL BOLSAS</b>			<b>24.000,00</b>
<b>TOTAL</b>			<b>120.000,00</b>



Os itens de capital serão distribuídos entre as equipes para operacionalização da intervenção pedagógica e da pesquisa científica. Após a integralização da pesquisa proposta, os equipamentos eletrônicos permanecerão nas instituições federais parceiras, pois continuarão a ser utilizados em pesquisas científicas, inclusive na própria continuidade deste projeto com as mesmas ou outras escolas de ensino básico. Os livros adquiridos serão distribuídos entre as bibliotecas das escolas de ensino básico e as instituições federais de pesquisa envolvidas.

#### Plano de atividade dos bolsistas

No Quadro 4, foram sintetizadas as principais atribuições por semestre a serem desenvolvidas pelos bolsistas integrantes da Equipe 3 deste projeto, responsáveis pelo trabalho técnico de produção do LabGram. Além das atividades descritas, serão realizadas reuniões semanais com o pesquisador coordenador da equipe e reuniões quinzenais com os demais pesquisadores integrantes das outras equipes, a fim de viabilizarem a construção da ferramenta digital pedagógica idealizada.

Quadro 4: Plano de atividade dos bolsistas

1º Semestre	Produção da primeira versão do LabGram para compartilhamento de Acervos do Português e de parte do Conteúdo Gramatical.
2º Semestre	Continuidade da produção do LabGram para liberação de todos os recursos. Produção digital de atividades/jogos digitais.
3º Semestre	Manutenção da ferramenta digital e ajustes das funções após exploração por usuários.
4º Semestre	Manutenção da ferramenta digital e ajustes das funções após exploração por usuários.

#### Cronograma de pesquisa

Além de reuniões quinzenais de pesquisa, participação em eventos científicos e publicação de resultados de pesquisa em periódicos ou livros especializados, são descritas as principais atividades a serem realizadas, no cronograma do Quadro 5. As reuniões entre as equipes acontecerão por sistema de vídeo conferência das instituições.

Quadro 5: cronograma

1º SEMESTRE	
INTERVENÇÃO	INVESTIGAÇÃO
1. Esclarecimento dos participantes da pesquisa sobre o propósito deste projeto, explicando procedimentos metodológicos, possíveis contribuições e riscos, além das demandas diante da colaboração dos participantes. Termos de consentimento e assentimentos serão assinados.	



2. Oferta de disciplinas de pós-graduação para subsidiar o estudo da literatura necessária.	
3. Produção de verbetes enciclopédicos e vídeo-aulas por PF e PP como conteúdo gerado para o espaço Biblioteca Gramatical do LabGram.	2. Produção de notas de campo, relatos ou entrevistas (ou outros registros possíveis) por PF e PP sobre a experiência de (i) estudo da literatura gramatical de referência, (ii) processo de elaboração de verbetes enciclopédicos e aulas-vídeo acessíveis aos alunos e (iii) planejamento de estratégias interventivas.
4. Planejamento coletivo com PF e PP de estratégias pedagógicas para a intervenção.	
5. Familiarização dos AC com práticas de linguagem características do domínio científico, garantindo-lhes a alfabetização científica, envolvendo ainda o teste de adequação dos verbetes enciclopédicos elaborados por PF e PP.	3. Produção de notas de campo sobre o processo de introdução dos alunos no campo da pesquisa científica.
6. Seleção e produção de acervo linguístico por alunos do Ensino Fundamental II para alimentar o subespaço virtual Acervos do Português.	4. Registro e coleta de atividades pedagógicas realizadas pelos alunos.
<b>2º SEMESTRE</b>	
<b>INTERVENÇÃO</b>	<b>INVESTIGAÇÃO</b>
1. Oferta de disciplinas de pós-graduação para subsidiar o estudo da literatura necessária.	
2. Elaboração de projetos de pesquisa com os alunos a partir da seleção de objeto gramatical a ser investigado a partir do acervo linguístico produzido.	2. Análise qualitativa dos verbetes enciclopédicos produzidos por PF e PP, focalizando a adequação da linguagem e contribuições para práticas de análise linguística.
3. Estudo, com AC, de aspectos gramaticais necessários para o estudo do objeto de pesquisa selecionado.	3. Produção de nota de campo e, quando convier, gravações em áudio/vídeo sobre o envolvimento dos AC e PP nas diferentes ações previstas na intervenção pedagógica.
4. Produção de atividades/jogos digitais sobre aspectos gramaticais como conteúdos para o espaço Brincadeiras Gramaticais.	4. Gravação em vídeo e análise de situações pedagógicas com alunos utilizando as atividades/jogos digitais disponíveis no LabGram.
5. Teste das atividades/jogos digitais com AC.	
<b>3º SEMESTRE</b>	
<b>INTERVENÇÃO</b>	<b>INVESTIGAÇÃO</b>
1. Oferta de disciplinas de pós-graduação para subsidiar o estudo da literatura necessária.	
2. Elaboração dos verbetes enciclopédicos pelos alunos com resultados da pesquisa desenvolvida.	2. Produção de nota de campo e, quando convier, gravações em áudio/vídeo sobre o envolvimento dos AC e PP nas diferentes ações previstas na intervenção pedagógica.
	3. Análise dos dados referentes às situações pedagógicas de familiarização dos AC com práticas características do domínio científico.
3. Produção de vídeos com apresentações orais individuais e mesas-redondas para realização da feira científica virtual.	4. Análise de dados gerados/coletados referentes a práticas de análise linguística a que foram expostos os alunos, objetivando caracterizar as referidas situações pedagógicas.
<b>4º SEMESTRE</b>	
<b>INTERVENÇÃO</b>	<b>INVESTIGAÇÃO</b>



1. Realização da feira científica virtual com compartilhamento dos produtos de pesquisa gerados e interação entre os alunos das diferentes escolas envolvidas.	1. Análise dos verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos, observando como os autores lidam com o conhecimento gramatical.
2. Envolvimento dos AC com os conteúdos da feira científica virtual, interagindo nos espaços disponíveis para comentários sobre conteúdos dos vídeos compartilhados.	2. Análise dos vídeos produzidos pelos AC para a feira científica virtual, considerando adequação à prática de divulgação do conhecimento e a apropriação do conteúdo gramatical.
3. Envolvimento dos alunos em práticas de escrita para responder às cartas do espaço Correio Gramatical.	3. Análise de práticas de reflexão sobre a língua a partir das postagens escritas realizadas em comentários ou cartas.
4. Elaboração de relatório final a ser compartilhado com a agência financiadora da pesquisa (CNPq) e com as comunidades escolares e universitárias participantes deste projeto.	

### Referências

- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: 2000.
- BARTON, D.; PAPEN, U. (Eds.). **The Anthropology of Writing: understanding textually-mediated worlds**. London: Continuum, 2010.
- BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs). **Gramáticas contemporâneas: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 19-30.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2010.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2<sup>nd</sup>. London: Continuum, 2004.
- FIDELIS, A. C. **Proposta de resignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização**. Araguaína, 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, 2018.
- FITTIPALDI, C. Linguistas brasileiros para a democracia: por uma linguística e uma universidade nacionais e locais, de resistência civil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 58-66.





- FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. I. M. **Construing Experience through Meaning**. London: Continuum, 1999.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4<sup>th</sup>. Ed. London: Routledge, 2014.
- HOLDBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.
- KALMAN, J.; STREET, B. (Eds.). **Literacy and Numeracy in Latin American: local perspectives and beyond**. London: Routledge, 2013.
- KLEIMAN, A. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002. p. 187-202.
- \_\_\_\_\_; ASSIS, J. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- LEAL, M. C. Questões de ética e fortalecimento na etnografia crítica. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002. p. 165-185.
- MARTIN, J. R. Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; MCCABE, A. (Eds.). **Language and Literacy**. London: Continuum, 2006. p. 95-122.
- MARTINS, J. M. **Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental**. Araguaína, 2018. 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, 2018.
- MCCABE, A.; WHITTAKER, R. An Introduction to Language and Literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; MCCABE, A. (Eds.). **Language and Literacy**. London: Continuum, 2006. p. 1-11.
- LATOUR, B. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: Edusc, 2004.



\_\_\_\_\_; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. **Systemic Functional Grammar: a first step into the theory**. Higher Education Press, 2009.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. London: Routledge, 2010.

RAJANGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJANGOPALAN, K. (Orgs.). **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38.

REIS, A. P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguainense**. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

RIBEIRO, M. H. C. **Contribuições do letramento científico para o trabalho pedagógico cooperativo entre as disciplinas de Português e Geografia**. Araguaína, 2018. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, 2018.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 13, n. 3, 2008, p. 333-352.

SILVA, C.; SILVA, W. R. Análise linguística no ensino de língua materna: um abordagem sistêmico-funcional. **Calidoscópico**. São Leopoldo: Unisinos, v. 14, n. 3, p. 377-389, 2016.

SILVA, W. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: UEM, 2011.



- \_\_\_\_\_. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.
- \_\_\_\_\_. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v.58, n. 1, p. 219-240, 2019.
- \_\_\_\_\_; SILVA, C.; SILVA, V. N.; MELO, L. C.; BARBARA, L.; VIEIRA, M. M. C.; PEREIRA, B. G.; MENDES, A. S.; FARAH, B. F.; OLIVEIRA, E. J.; LIMA, M. D.; HERENIO, K. K. P.; NOGUEIRA, J. C. R. Linguística sistêmico-funcional na sala de aula. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 9, n. 18, p. 137-172, 2015.
- \_\_\_\_\_; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F.; MORAIS, C. W. R.; SOUSA, D. L.; SILVA, L. L. S.; MENDES, V. C. B. B. Ciências nas licenciaturas?. **Linguagem: Estudos e Pesquisa**. Catalão: UFG, v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018a.
- \_\_\_\_\_; MARTINS, R. G.; REIS, A. P.; SANTANA, B. R.; SILVEIRA, R. A.; SANTOS, E. M.; SOUSA, M. S. C.; SANTOS, F. C. Compreensão de ciências por professores em formação inicial. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 12, n. 30, p. 35-53, 2018b.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: Vera Masagão Ribeiro (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003. p. 89-114.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, v. 2004, p. 5-17.
- THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3<sup>rd</sup>. Ed. London: Routledge, 2014.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- VAN AALSVOORT, J. Logical positivism as a tool to analyse the problem of chemistry's lack of relevance in secondary school chemical education. **International Journal of Science Education**. v. 26, n. 9, 2004, p. 1151-1168.