



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:

TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

MARIA CAROLINE COUTINHO SIQUEIRA DE ASSIS

PROPOSTA DIDÁTICA DE JOGO RPG PARA O USO DE ARTICULADORES DE SENTIDO MEDIADO PELO WHATSAPP

BELO HORIZONTE

2021

MARIA CAROLINE COUTINHO SIQUEIRA DE ASSIS

PROPOSTA DIDÁTICA DE JOGO RPG PARA O USO DE ARTICULADORES DE SENTIDO MEDIADO PELO WHATSAPP

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de textos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Daniervelin Renata Marques Pereira.

BELO HORIZONTE

2021

A848p

Assis, Maria Caroline Coutinho Siqueira de.

Proposta didática de Jogo RPG para uso de articuladores de sentido mediado pelo Whatsapp [recurso eletrônico] / Maria Caroline Coutinho Siqueira de. – 2021.

1 recurso online (40 f.: il., tab.)

Orientadora: Daniervelin Renata Marques Pereira.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 37-39.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. WhatsApp (aplicativo de mensagens). 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Métodos de ensino. 4. Língua portuguesa – Ensino auxiliado por computador. 5. Leitura – Estudo e ensino. 6. Língua portuguesa – Escrita. I. Pereira, Daniervelin Renata Marques. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA **MARIA CAROLINE COUTINHO SIQUEIRA DE ASSIS**

Realizou-se, no dia 14 de maio de 2021, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: PROPOSTA DIDÁTICA DE JOGO RPG PARA O USO DE ARTICULADORES DE SENTIDO MEDIADO PELO WHATSAPP, apresentado por MARIA CAROLINE COUTINHO SIQUEIRA DE ASSIS, número de registro 2020654010, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira- Orientadora (UFMG), Profa. Raquel Lima de Abreu Aoki (UFMG), Profa. Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo (UFOP).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 14 de maio de 2021.

Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira (Doutora)
Profa. Raquel Lima de Abreu Aoki (Doutora)
Profa. Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 28/05/2021, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Lima de Abreu Aoki, Professora do Magistério Superior**, em 28/05/2021, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo, Usuário Externo**, em 29/05/2021, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0754669** e o código CRC **19755442**.

Referência: Processo nº 23072.219345/2021-20

SEI nº 0754669

AGRADECIMENTOS

Um caminho se faz caminhando e agregar qualidade à caminhada é motivo de gratidão. Por isso, agradeço a oportunidade de expandir meus conhecimentos nesta honrada instituição que é a Universidade Federal de Minas Gerais e à Prefeitura de Belo Horizonte e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que, preocupados com a formação de qualidade de seus profissionais, possibilitaram essa formação. Agradeço à Faculdade de Letras e ao Departamento de Pós-graduação, a toda a equipe do PROLEITURA, que ofertam seu conhecimento com distinção, à minha orientadora Daniervelin Pereira pelo comprometimento e colaboração, aos colegas de curso pela troca e convivência. Às professoras participantes da Banca: Adelma Araújo e Raquel Abreu Aoki, que tanto contribuíram com suas ricas colocações. Agradeço aos colegas de profissão da Escola Municipal Israel Pinheiro, lugar onde a convivência torna mais suave os desafios do processo de ensino e aprendizagem. Aos meus filhos Júlia, Gabriel e Luíza, minhas inspirações, minhas maiores motivações, ao meu esposo, parceiro e companheiro Lindomar, à minha mãe Emilia pelo amor e entusiasmo, ao meu pai Antônio, sempre presente, aos irmãos, amigos e familiares pelo apoio e carinho.

RESUMO

Os jogos propõem vivências significativas para a prática educativa, incluindo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para tanto, é necessária a observação de princípios com objetivos bem definidos e compreensão do seu caráter lúdico e agregador ao ser inserido no contexto educacional, de modo analógico ou por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação e suas redes sociais digitais, como o WhatsApp. A partir de uma pesquisa bibliográfica em referências sobre leitura, escrita, redes sociais e jogos educativos e de nossa experiência docente, foi criado mais uma proposta de jogo RPG para promover a leitura e escrita de textos com o uso de articuladores de sentido. A proposta didática tem como foco professores e alunos que atuam no 5º ano do ensino fundamental. Assim, foi elaborada uma situação a ser resolvida a partir de um roteiro, em que se estimula o uso dos articuladores de sentido, que são essenciais para a produção de textos e promovem a formação de escritores competentes com produções coerentes, coesas e eficazes. Também são indicadas sugestões para realização do jogo na rede social WhatsApp, embora a proposta possa ser realizada também em outros espaços. Espera-se que a proposta didática seja uma das estratégias dentro de um percurso que pode ocorrer interdisciplinarmente, ser aplicado em outros espaços educativos, como a própria sala de aula, ambientes virtuais de escritas colaborativas como Wiki, Google Docs, e ainda ter as situações modificadas e ampliadas de acordo com o interesse do professor.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; produção textual; articuladores de sentido; jogo educativo; rede social digital.

ABSTRACT

The games propose significant experiences for educational practice, including the development of reading and writing skills. Therefore, it is necessary to observe principles with well-defined objectives and to understand their playful and aggregating character when inserted in the educational context, in an analogical way or through digital information and communication technologies and their digital social networks, such as WhatsApp. From a bibliographic search in references about reading, writing, social networks and educational games and from our teaching experience, another proposal of RPG game was created to promote the reading and writing of texts with the use of articulators of meaning. The didactic proposal focuses on teachers and students who work in the 5th year of elementary school. Thus, a situation was elaborated to be solved based on a script, in which the use of meaning articulators is stimulated, which are essential for the production of texts and promote the training of competent writers with coherent, cohesive and effective productions. Suggestions for making the game on the social network WhatsApp are also indicated, although the proposal can also be made in other spaces. It is expected that the didactic proposal is one of the strategies within a path that can occur interdisciplinarily, be applied in other educational spaces, such as the classroom itself, virtual environments of collaborative writing such as wiki, googledocs, and still have the situations modified and expanded according to the teacher's interest.

KEYWORDS: reading; textual production; articulators of meaning; educational game; digital social network.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	6
2 Habilidades de leitura e escrita no ensino fundamental.....	7
2.1 Jogos educativos.....	15
2.2 Redes sociais digitais.....	20
2.3 Proposta de jogo educativo.....	23
2.3.1 O jogo Viagem rumo ao desconhecido.....	27
2.3.2 Aplicação do jogo na rede social WhatsApp.....	32
3. Considerações finais.....	34
Referências.....	36

1 Introdução

O uso adequado da língua em diferentes contextos é um dos objetivos almejados pelo sistema educacional, assim como a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para a aquisição do conhecimento, o que ocasiona discussões, questionamentos, fomentação de práticas e a seleção de diferentes estratégias para um melhor aprendizado.

Em se tratando da habilidade de leitura e de escrita, para além da compreensão da funcionalidade dos gêneros textuais em diferentes meios semióticos, como os proporcionados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, operar sobre a língua requer empreender sentido na prática de leitura e de escrita, promovendo a organização dos conteúdos a partir dos aspectos básicos de uso da língua oral e escrita, análise e reflexão sobre a língua.

Ao avaliar a necessidade de formar leitores e escritores competentes, com produções coerentes e coesas, delimitou-se um componente específico para auxiliar na evolução da aquisição das habilidades de leitura e escrita.

A escolha dos articuladores de sentido para o quinto ano do ensino fundamental surgiu em nossa prática na sala de aula sob a demanda de uma maior precisão na produção textual, o que exige domínio dos recursos básicos da leitura e da escrita e abertura de espaços para elaboração e reformulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, num permanente movimento de comparação, promoção de novos modos de escrita, atribuição de novos sentidos, observação de regularidades e exploração de diferentes possibilidades de transformação do texto.

Pautado pelas considerações da Base Nacional Comum Curricular, o objetivo do texto é:

- Apresentar a importância de estabelecer relação entre as frases de um texto para a produção de sentido, considerando a relação que o articulador reivindica.
- Instigar o uso do jogo RPG como ferramenta pedagógica para práticas que envolvam o uso de articuladores e favoreçam o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita.
- Propor a utilização da rede social digital WhatsApp para motivar a interação entre os estudantes e promover a construção de conhecimentos.

A princípio, a proposta visava a aplicação em sala de aula e avaliação sobre os resultados alcançados, mas devido ao isolamento social decretado a partir da pandemia de Covid-19, que na rede municipal de Belo Horizonte suspendeu as aulas e não ofereceu suporte para o ensino remoto emergencial, faremos uma proposição de recurso didático para alcançar os professores do quinto ano do ensino fundamental.

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica que contemplou os textos oficiais que orientam a prática educativa no Brasil, referências sobre leitura,

jogos educacionais e redes sociais. Os documentos oficiais para a educação brasileira, Base Nacional Comum Curricular(2018) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) embasam a apreciação acerca da habilidade de leitura e de escrita. Recorremos ainda a Solé (2012), Coscarelli (s.d¹), Leal (2006), Kleiman (s.d) e Sartori (2019) sobre conceitos importantes em torno da leitura e da escrita. Em relação ao conceito de jogo e sua aplicação na contemporaneidade, fundamentamo-nos em Gee (2008), que traz consideráveis ponderações a respeito das formas de produção e importância dos jogos na educação. Reis (2011), Sousa (2017) e Alexandre e Perez (2011) enfatizam as vantagens da utilização dos jogos no meio educacional, destacando suas características e Valença (2020) que propõe o uso do jogo RPG. A partir de Rojo e Barbosa (2015), assim como Porto *et al* (2017), discutimos a necessidade, as preocupações e desafios que as redes sociais digitais podem promover ao serem inseridas no contexto educacional. Com Franchi (1991) avaliamos a necessidade de práticas criativas para o ensino e reflexão sobre a língua.

Ao desenvolver a proposta do jogo, que poderá ocorrer tanto no meio digital como presencialmente, os articuladores de sentido, um dos tipos de articuladores textuais, como aponta Marinho (s.d), alcançam notoriedade pela necessidade de apresentar os recursos disponíveis na língua para a construção do sentido do texto.

Importante se faz salientar que a atividade apresentada é uma sugestão suscetível de adequações, de acordo com o propósito e o nível de envolvimento dos estudantes envolvidos.

2 Habilidades de leitura e escrita no ensino fundamental

Leitura e escrita são duas das quatro habilidades básicas, de acordo com Bicalho (s.d), no Glossário Ceale, que permitem às pessoas agir socialmente no uso da língua. Escuta e fala complementam a lista das consideradas habilidades linguísticas, destacadas pela autora. Ela considera que leitura e escrita são habilidades que a escola visa desenvolver tanto para o uso em privado, em situações do dia a dia, como em momentos públicos, em situações mais formais. No termo Habilidades linguísticas do Glossário CEALE, assim como nos documentos oficiais apontam-se os objetivos essenciais necessários à obtenção de uma adequada habilidade de leitura e escrita, mesmo que o termo seja suscetível a variadas interpretações, como aponta Bicalho:

1 Algumas referências estão sem o ano e página, como pedem as normas da ABNT, porque são verbetes *online*, sem essas informações. O *link* está indicado nas referências finais.

Documentos oficiais que regulam o ensino – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares, programas estaduais, documentos de formação de professores etc. –, além de documentos que orientam avaliações sistêmicas, como SAEB e Prova Brasil, têm utilizado os termos *capacidades/habilidades* e *competências* para se referirem aos saberes que os alunos constroem ao longo de sua escolarização; outras vezes, o que era capacidade/habilidade a ser atingida em determinado ano da alfabetização, por exemplo, se transforma em direito de alfabetização, ou seja, há uma mudança radical, pois não se trata de mera expectativa de aprendizagem, mas de algo que precisa ser alcançado por todos, com as estratégias políticas e pedagógicas adequadas. (BICALHO, s.d, on-line.)

Numa breve perspectiva histórica, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394) de 20 de dezembro de 1996, o pleno domínio da leitura e da escrita, assim como o cálculo, é apontado como o meio básico para desenvolver a capacidade de aprender, condição primeira para o bem maior da educação: a cidadania. (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN LP (BRASIL, 1997), documento que referencia os objetivos de ensino na etapa do fundamental, apontam que, com a melhoria no acesso à educação, o quesito qualidade recebeu maior destaque, evidenciando a necessidade constante de melhoria das práticas de ensino das habilidades de leitura e escrita. Coscarelli (2005, p. 31) aponta que não se deve pautar a educação pelo fracasso à procura de um culpado, pois dessa forma perde-se o foco na necessidade de práticas que auxiliem o domínio da leitura e escrita. Atualmente, com as novas orientações definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental visam ampliar as experiências com a língua oral e escrita iniciadas na família e na Educação Infantil. A Base destaca eixos norteadores como oralidade, análise linguística/semiótica, além da leitura/escuta e produção de textos. Assim, abarca como objetivos no eixo leitura/escuta a ampliação do letramento, por meio da incorporação gradativa de estratégias de leitura com textos em crescente nível de complexidade e, no eixo produção de textos, a assimilação constante de estratégias de produção textual de diferentes gêneros. (BRASIL, 2018, p. 89).

Em se tratando das habilidades linguísticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) demandam a seleção dos conteúdos para o ensino fundamental em função do desenvolvimento dessas habilidades e a organização em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 31). Além disso, os PCN LP (BRASIL, 1997) apresentam um eixo norteador para a prática e consideram que tanto o ponto de partida como o fim do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. O eixo apresentado como USO→REFLEXÃO→USO possui um caráter cíclico em que o mesmo conteúdo aparece ao longo de toda escolaridade, variando o nível de aprofundamento e sistematização. A respeito disso, Coscarelli aponta que:

Sabemos que, uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, ficamos o resto de nossas vidas aprendendo a ler e a escrever, a dominar cada vez mais os recursos de escrita e estratégias de leitura. Esses processos não se encerram na alfabetização. Uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, não importa mais em que método fomos alfabetizados, mas que concepção de texto, de leitura, de escrita, de aprendizagem, a escola está nos ajudando a desenvolver. (COSCARELLI, 2003 apud COSCARELLI, 2005, p. 31).

Para a plena aquisição das habilidades de leitura e escrita é necessário promover um percurso bem definido de estratégias antes, durante e após as atividades. Tais estratégias visam no ensino fundamental, de acordo com os PCN LP (BRASIL, 1997), a aquisição progressiva da competência relativa à linguagem que possibilite a resolução de problemas da vida cotidiana, o acesso aos bens culturais e a plena participação no mundo letrado.

Mesmo exigindo estratégias de ensino diferenciadas, as habilidades de leitura e escrita encontram-se intrinsecamente unidas por se tratar de habilidades complementares:

leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, p. 40).

Nas atribuições referentes ao uso, em se tratando da leitura, a base que sedimenta o processo anterior é essencial, mesmo que, como acredita Solé (2012) possa haver alteração no percurso. Uma das possibilidades de atividade antes da leitura são os protocolos de leitura que permitem, por meio de perguntas, iniciar um levantamento de hipóteses a respeito do texto, promovendo uma antecipação na leitura. Essa antecipação na leitura (predição), de acordo com Coscarelli (s.d), na apresentação do termo no Glossário CEALE, possibilita menor sobrecarga na apuração das informações.

A autora Isabel Solé (2012) aponta que o caminho iniciático para o progresso como leitores, que se constitui internamente, requer a previsão, pois, segundo a autora, “fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um de seus componentes” (SOLÉ, 2012, p. 25). E acrescenta que para se realizar previsões tem-se como base as informações do texto, outras do contexto e ainda do nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral.

A prática de previsão pode ser considerada como levantamento de hipóteses. Uma das maneiras eficazes para viabilizar a leitura acontece quando se tem hipóteses a respeito do que vai ser lido: “Embora talvez não possamos dizer exatamente o que prevíamos, a verdade é que devíamos ter alguma previsão quando nos damos conta de que esta não se realiza”. (SOLÉ, 2012, p.

25).

É imperativo um planejamento capaz de trazer à tona as elaborações dos estudantes, refutando ou corroborando seus apontamentos. Kleiman (s.d) aponta que as hipóteses de leitura são erigidas de acordo com as vivências, experiências e saberes trazidos e mobilizados pelos estudantes para extração e construção do significado do texto. Para tanto cabe ao profissional fomentar o aprendizado da leitura, captando as dimensões que a transpassam.

Do muito que ainda há por compreender em relação à aprendizagem e ao ensino de leitura, destacamos aqui que ela é uma atividade contextual (gêneros, condições de produção), textual (o formato, a tematização, a organização e a sequência das ideias e das informações, os recursos linguísticos agenciados). É também, intertextual, na relação com os outros textos que circulam. É, ainda, atividade de engajamento de conhecimentos prévios e de levantamento de hipóteses e de acionamento de diferentes operações cognitivas. (LEAL, 2006, p. 03).

Em relação às condições de produções, fala-se muito em ativação dos conhecimentos prévios. De acordo com o Glossário Ceale sobre o assunto, é possível afirmar que conhecimentos prévios “são os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos” (COSCARELLI, s.d, s.p). Porém, a autora salienta que, na verdade, há uma recuperação ou reconstrução de informações, acessadas com maior ou menor facilidade e há informações que não recuperamos ou reconstruímos por não haver informações prévias para tanto.

Os verbetes “antecipação da leitura”, “protocolos de leitura” e “conhecimentos prévios”, descritos no Glossário Ceale, mobilizam um passo importante na construção do processo de aquisição da leitura pelo estudante que é fomentada por provocações, estímulos para o entendimento e curiosidade sobre as “pistas” do texto, a respeito do que é percebido, a princípio, na materialidade textual. Na definição elaborada por Leal (s.d) a respeito dos “protocolos de leitura”, na abordagem Psicolinguística, tais pistas são levantadas na interação, já para os Estudos Culturais é o próprio texto que traz consigo as pistas passíveis de determinada interpretação. Na sequência, propor questões aos alunos sobre experiências semelhantes ao que há no texto, por exemplo, pode ajudá-los a construir novos sentidos para o que ainda não conhecem, provocando a percepção de inferências. Entretanto, cabe ao educador mediar essas ações no intuito de que não se confunda aquilo que ele espera e o que, de fato, é tratado no corpo textual. Assim, o texto cumpre a sua função de ser uma atividade interativa complexa de produção de sentidos.

Vários elementos textuais são possíveis e relevantes antes da realização da leitura propriamente dita. Dentre os elementos, Kleiman (s.d.) cita: a capa, os títulos, as imagens, as informações sobre o tipo e o formato, assim como as cores das letras usadas. “Tudo isso são aspectos em que o leitor se apoia para, junto com os conhecimentos que ele já tem e ativa

mentalmente para realizar a atividade de leitura, elaborar hipóteses.” (KLEIMAN, s.d., s.p). Solé (2012) afirma que, nesse processo, o importante não é o acerto das hipóteses, mas o ajuste e a coerência.

Em se tratando do momento de antecipação da leitura, Coscarelli (s.d), na definição apresentada ao Glossário CEALE, esclarece que antes da leitura, o leitor já antecede muitas informações sobre o texto a ser lido ou aponta questões sobre as quais espera resposta na leitura. A autora afirma que a possibilidade de fazer previsões se deve ao padrão da língua e suas regras e, aponta ser de grande importância a operação para evitar a sobrecarga da memória e do processamento de informações, otimizando a atividade cerebral. Coscarelli (s.d) ressalta que as informações precisam ser confirmadas pelo texto e o papel do professor é alertar os estudantes sobre tal possibilidade, além de “ajudá-los a monitorar a construção de sentido, a fim de evitar que façam leituras não autorizadas dos textos.” (COSCARELLI, s.d., s.p).

Destaca-se também a importância de promover perguntas sobre o texto e é a própria organização do texto que oferece elementos que fomentarão dúvidas e questionamentos relevantes e pertinentes, em que pertinente é entendida como aquela que oferece meios adequados de se chegar ao tema, ideias principais e núcleo argumentativo. Como mais uma forma de promover a compreensão, as perguntas têm significativa relevância para os estudantes:

De forma paulatina, eles poderão formular suas próprias perguntas, o que significa autodirecionar sua leitura de maneira eficaz. Além disso, perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes pessoas, o que os ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos – e o fato de que diferentes estruturas textuais contêm informações diversas – como a importância do leitor, do seu papel ativo perante a leitura e de tudo o que contribui para ela. (SOLÉ, 2012, p. 113).

Durante a leitura do texto, momento em que ocorre maior esforço do leitor e maior compreensão do texto, de acordo com Solé (2012), são apontados parâmetros para a sua realização, como estabelecem os PCN LP:

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.(BRASIL, 1997, p. 43)

Daí a necessidade apontada pela BNCC (2018) de selecionar estratégias considerando os diferentes objetivos e interesses, assim como as características do gênero e suporte do texto, que

conduza a uma leitura autônoma nos temas recorrentes.

Diversas estratégias podem ser utilizadas nessa etapa para o desenvolvimento adequado da habilidade de leitura; dentre elas, Solé (2012) destaca a leitura compartilhada e a leitura independente. Já os PCN LP (BRASIL, 1997) propõem leituras diárias, colaborativas, além de atividades sequenciadas, em que se estabelecem critérios para a escolha do material a ser lido, e atividades permanentes de leitura, que predispõem a regularidade da ação.

Após a leitura é possível retomar as previsões feitas, averiguando se foram confirmadas ou não. Além disso, Solé (2012) argumenta que nesse momento é possível aprofundar a compreensão, partindo da identificação da ideia principal, elaborando um resumo e formulando perguntas e respostas.

Leal (2006) afirma que houve grande progresso no modo como é realizado o processo de aquisição da leitura e escrita, que passou de uma prática com atividades mecânicas e repetitivas a um processo significativo de produção de sentidos. Porém, destaca que é preciso um aprofundamento no planejamento do ensino das habilidades de leitura e escrita. A autora afirma que “Essas ciências produzem uma exigência epistemológica e pedagógica: não é de qualquer jeito que os sujeitos são inseridos na cultura escrita.” (LEAL, 2006, p. 01).

Outro aspecto importante na compreensão leitora é o sentido e a instrução recebida pelo estudante. Para Solé (2012), atribuir sentido para a realização de uma tarefa depende da definição do que se deve fazer e o que se pretende com ela: “que a pessoa que a realizar se sinta competente para efetuar-la e que a tarefa em si resulte motivadora” (SOLÉ, 2012, p. 42). Tal concepção implica a escolha da materialidade usada para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Há uma difusão da perspectiva interativa em que ler é a compreensão da leitura escrita e os materiais oferecidos para o desenvolvimento da habilidade de leitura devem ser atraentes e incentivarem “atitudes de interesse e cuidado nos leitores” (SOLÉ, 2012, p. 43). Já Leal (2006) defende que o sujeito quando aprende a ler se apropria justamente da concepção, compreensão de totalidade e materialidade típica de cada enunciado dos gêneros textuais. E complementa:

a ênfase do ensino-aprendizagem desloca-se do que está no texto para as suas funções sociais e discursivas, no seu contexto de produção e de circulação. É nessa esteira que afirmamos que, para aprender a ler, o sujeito aprende a construção, no sentido do entendimento da totalidade discursiva de um texto. (LEAL, 2006, p. 01).

A habilidade de escrita é efetivada pela prática de produção de textos pensada como um processo e não apenas como um produto. Destaca-se a mudança de concepção de escrita a partir dos anos 80. De acordo com Geraldi (1997), citado pela autora (2019), a habilidade de escrita precisa

ser pensada como uma prática cuja finalidade, intencionalidade, motivo promova condições de produção em que sejam explícitos “de quem?, para quem?, para quê?, de que modo?, onde?” (SARTORI, 2019, p. 18). De acordo com os PCN LP (BRASIL, 1997), a finalidade da produção textual é formar escritores competentes com produções coerentes, coesas e eficazes. O documento define escritor competente como “alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.” (BRASIL, 1997, p. 47). Sartori (2019) assegura ser substancial demandar dos estudantes a respeito de seus interesses, dos assuntos que mobilizam suas vidas.

O conceito de gênero também promoveu mudanças consideráveis nas práticas de ensino das habilidades de leitura e escrita. A partir dele, a escrita é assinalada como “ação reflexiva que se desenvolve, que se constrói e reconstrói ao longo do tempo.” (SARTORI, 2019, p. 25).

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece a inter-relação entre o uso e reflexão sobre a escrita. Para o Ensino fundamental assegura que a habilidade de escrita “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76). Para tanto, recomenda a realização de atividades que vão desde narrar fatos do cotidiano e relatar fatos da comunidade em notícias até atividades possibilitadas pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs), como recomendar um *game* por meio de *vlogs*, e também produzir comentários e indicações de diferentes produções culturais por meio de resenhas ou *playlists*. Merece destaque a necessidade da difusão de práticas de produção textual que simulem a realidade, e que considerem a “inexistência de gêneros isolados e (...) a necessidade de leitura para a constituição de “novas” escritas.” (SARTORI, 2019, p. 28).

Por se tratar de um processo, a produção textual é vista como uma habilidade que, de acordo com Ribeiro (2012), exige dedicação, esforço e conhecimento. Segundo a autora, para um texto ser considerado satisfatório, várias operações de edição são necessárias, pois é resultado de tentativas, reescritas, retextualizações.

Há dois processos paralelos necessários para o ensino da habilidade de escrita que consiste na compreensão da natureza do sistema de escrita: aspectos notacionais, e o funcionamento da linguagem utilizada na escrita: aspectos discursivos. Assim o documento define que:

é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (BRASIL, 1997, p. 48).

Evidencia-se a necessidade de se realizar a prática de produção textual levando em consideração o funcionamento e as funções da escrita, assim como suas condições de produção, ou seja, para que, para quem, onde e como se escreve.

Como referência para o ensino da Língua Portuguesa, os PCN LP (BRASIL, 1997) indicam algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de texto, dentre elas destacam-se: os projetos, que são produzidos de forma contextualizada, textos provisórios, em que se aperfeiçoa um primeiro registro escrito, a produção com apoio, situações de criação, em que os estudantes se pautam por outras produções para suas criações.

Num contexto em que a leitura e a escrita são mediadas por diferentes estratégias e suportes é necessário destacar a ampliação da funcionalidade das habilidades da leitura da escrita considerando, como apontam Rojo e Barbosa (2015), as novas formas de ser, de se relacionar, de se informar e de aprender, o que, para as autoras, resulta em novos textos e novas linguagens.

Os recursos didáticos já ganham destaque desde os documentos oficiais, pois a forma como serão utilizados e a intenção de uso impactam significativamente o aprendizado das habilidades de leitura e escrita:

O mais importante, no entanto, é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico. Além disso, é fundamental que sejam adequados à proposta didática a ser desenvolvida: há ocasiões em que é possível utilizar materiais do entorno próximo; em outras, haverá necessidade de se recorrer a materiais produzidos com finalidades especificamente didáticas. (BRASIL, 1997, p. 62).

Mesmo que a materialidade se apresente em novos suportes, como os digitais, a leitura e a escrita não conferem experiências inéditas, no ensino fundamental. Ribeiro (2012) afirma que a leitura deve ser precedida de experiência e familiaridade com textos e práticas de leitura. As produções textuais, assim como a leitura abarcam um conhecimento interno ou uma busca de conhecimentos instituídos. A BNCC (2018) contempla desde linguagem e letramentos considerados basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade até os que englobam a hipermídia. Essa necessidade de abarcar diferentes aspectos se deve ao fato da linguagem ser uma esfera da atividade humana, de acordo com Bakhtin(1981) citado por Rojo e Barbosa (2015), que não é estática ou estanque, pois se transforma de acordo com a História, a sociedade e a cultura e por estar interinfluenciada e funcionar de maneira híbrida.

Destaca-se o outro eixo básico apontado pelos PCN LP (1997), a análise e reflexão sobre a língua, que estabelece como objetivo principal a melhoria da capacidade de compreensão e

expressão dos estudantes nas mais diversas situações de comunicação, considerando:

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (...) No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Parafraseando Bakhtin (2014), para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar o sujeito – emissor e receptor do texto – assim como o texto no meio social. Para o autor, é primordial que os sujeitos do processo pertençam à mesma comunidade linguística de uma sociedade organizada. Afirma ainda ser indispensável que os sujeitos “estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido.” (BAKHTIN, 2014, p. 72).

Conhecer a teoria a respeito do ensino das habilidades de leitura e escrita é um requisito básico para a efetivação da aprendizagem. É preciso apreender, compreender e se comprometer com tal teoria e desenvolver práticas efetivas que considerem a heterogeneidade abarcada pelo espaço escolar, além de considerar o público, o contexto e objetivos que corroborem com as políticas do sistema educacional e as demandas da sociedade em geral.

2.1 Jogos educativos

O jogo, na prática educativa, é estimado como metodologia eficiente para o aprendizado e defendido pelos documentos que orientam a educação, como a BNCC (2018) que ressalta a necessidade de seleção e aplicação de metodologias e estratégias diversificadas, além de “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens”. (BRASIL, 2018, p. 17).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a BNCC (2018), o jogo, por meio de suas regras, é um gênero textual do campo da vida cotidiana no contexto das práticas de linguagem que é previsto como promotor de situações de leitura vivenciadas no dia a dia nos ambientes familiares, escolares, culturais e profissionais.

Em sua monografia, Sousa (2017) apresenta uma definição de jogo como atividade mental ou uma atividade a partir de suporte material ou virtual. O jogo com vistas à finalidade educativa é

considerado aquele que oferece suporte material e possui o propósito de transmissão e recepção de conhecimento. O autor (2017) salienta que os jogos recreativos também podem ser aproveitados para fins educativos. Gee (2008) aponta que o jogo é eficiente na educação por possibilitar experiências que ultrapassam a lógica dos cálculos abstratos e generalizações. Para o autor (2008), a experiência potencializa o pensamento e o aprendizado, porém destaca que a experiência precisa ser considerada útil.

Os jogos “oferecem experiências aos jogadores e desenvolvem a aprendizagem como uma forma de prazer e domínio” (GEE, 2008, p. 02), e especificam condições necessárias para validar a experiência oferecida. Primeiramente, a definição de objetivos específicos deve ser balizada por metas que serão ou não cumpridas. A seguir, a experiência precisa ser interpretada: “Interpretar a experiência significa pensar – na ação e depois da ação – sobre como nossos objetivos se relacionam com o nosso raciocínio na situação” (GEE, 2008, p. 02). Além da interpretação, lições podem ser aprendidas e úteis em algum momento. Num terceiro momento, a obtenção de um *feedback* imediato promove reconhecimento e avaliação dos erros e expectativas das falhas. O quarto ponto viabiliza oportunizar situações para aplicar as experiências anteriores a novas situações semelhantes. Enfim, para a experiência ser válida é necessário promover a interação entre os participantes e entre as pessoas mais experientes por meio de discussões e compartilhamento de ideias e sugestões. Conclui-se:

quando as condições acima são encontradas, as experiências das pessoas são organizadas na memória de tal forma que elas podem se basear nessas experiências, como se fosse a partir de um banco de dados, criando simulações em suas mentes, preparando-as para a ação. Elas podem testar as coisas em suas mentes antes de agir, e podem ajustar suas previsões após terem agido e obtido *feedback*. Elas podem desempenhar vários papéis em suas próprias simulações, vendo como vários objetivos podem ser alcançados (GEE, 2008, p. 2-3).

Ao utilizar os jogos no meio educacional, muitas vezes, o que se busca é promover condições prazerosas de aprendizagem, além da capacidade de persistência e superação. O prazer é algo próprio, inerente à atividade: “O prazer emerge intrinsecamente da execução da própria atividade.” (LEFFA, 2020, p. 11). Sobre o princípio da persistência, Leffa (2020) considera que está ligado à continuidade do jogador apesar dos desafios. E acrescenta:

Vários fatores contribuem para manter essa persistência, incluindo: *feedback* imediato, para mostrar se o usuário está ou não no caminho certo, fornecendo pistas e dicas para orientá-lo quando necessário; promessa da possibilidade de sucesso, nem sempre garantido, mas sempre almejado pelo jogador, trabalhando na esperança de que há sempre um meio de chegar lá; reação desproporcional à ação, na medida em que o resultado obtido pode ser muito maior do que o esforço feito para obtê-lo. (LEFFA, 2020, p. 11).

Finalmente, o princípio da superação que corresponde, segundo Leffa (2020), à possibilidade de poder mais, fazer além do que é esperado, como na teoria vygostskyana do desenvolvimento proximal. Porém, defende que o jogo não deve ser usado como um simples passatempo.

O conceito de refração é apresentado como um objeto que se vê desviado de sua função e usado em outro contexto. Aplicando tal conceito aos jogos, Leffa (2020) remete ao conceito de gamificação, em que jogos são utilizados para reforçar algum tipo de aprendizagem, levando em conta a adaptação necessária do conteúdo para despertar o interesse dos estudantes:

Na área do ensino, a gamificação tem sido vista pelo lado positivo, como fator de engajamento do aluno (WHITTON, 2011), que faz uma coisa, mas, por refração, acaba aprendendo outra, praticando aquilo que é tradicionalmente conhecido como aprendizagem incidental (LEFFA, 2020, p. 06).

A motivação proporcionada pelos jogos é um fator relevante na prática educativa. Gee (2008) aponta a existência de algumas características que agregam motivação ao jogo. Uma delas é o fracasso. Diferente do que acontece geralmente na escola, no jogo, como aponta Gee (2008), o fracasso possibilita assumir riscos e testar hipóteses. Sousa (2017) concilia o conceito ao confronto e admissão de limites ao conhecimento. Outro fator importante é a colaboração entre os jogadores. A emoção, também é apontada por Gee (2008) como um fator que estimula a aprendizagem, o pensamento e a resolução de problemas. Sousa (2017) argumenta que a emoção possibilita uma melhor recordação e assimilação.

A internet foi um divisor de águas na evolução do uso do jogo como estratégia pedagógica e destaca que o receptor passou a ser também um emissor. A interação e a possibilidade de alteração, acréscimo e supressão em regras e modelos de jogos, além do uso síncrono e assíncrono no meio digital, desperta o interesse dos estudantes e demanda conhecimento dos professores para aproveitar o interesse que as mídias despertam.

O mundo contemporâneo passa por uma espécie de revolução tecnológica. É inegável que a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, e, ao menos quando se pensa em termos de Brasil, em qualquer estrato social, em qualquer faixa etária. E isto porque, se nem todos possuem computadores, *notebooks* ou *tablets*, os *smartphones* são, praticamente, uma unanimidade. É notório, também, que as crianças e os jovens – e não só eles – sentem atração pelo uso de tais recursos. Então, por que não os utilizar como instrumentos de ensino-estudo? (SOUSA, 2017, p. 11).

O termo Objetos de Aprendizagem digitais são utilizados por Souza (2017) para definir as ferramentas didáticas digitais e, dentre elas, destacar os jogos educativos que abarcam os Jogos Educativos Digitais (JEDs). O autor destaca requisitos básicos para que os jogos digitais, que

geralmente têm a função de entreter, sejam aproveitados como jogos educativos digitais. Dentre eles, Souza (2017) ressalta a definição precisa de objetivos de aprendizagem e a eleição de conteúdos que desenvolvam habilidades ou estratégias, aprimorando a capacidade intelectual e cognitiva dos estudantes.

O estudante, ao utilizar os jogos e participar da elaboração de regras, das alterações ou adequações necessárias de acordo com o contexto, o público e o objetivo do jogo, desenvolveria as habilidades de leitura e escrita, de significação e ressignificação do mundo, o que não seria algo inovador, “inovadoras podem ser as relações que alguns usos desses jogos promovem se aspectos como representação, significação, usuários, por exemplo, forem levados em consideração” (ALEXANDRE, PERES, 2011, p. 4). Tal preceito corrobora o compromisso estabelecido pela BNCC (2018) de promover aprendizagens em sintonia com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, levando em conta as múltiplas infâncias e juventudes, “as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.” (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse sentido, Gee (2012), em palestra proferida no IV Seminário de pesquisa em mídia-educação, ressalta que as mídias digitais são uma dessas formas para criar significados. E destaca que a educação deve atentar para a diferença entre consumir e produzir. Para o autor, o poder das mídias consiste na produção dessas e não apenas no seu consumo e aceitação.

Em bons jogos, os jogadores sentem que suas ações e decisões – e não apenas as ações e decisões dos designers – criam o mundo em que estão e moldam as experiências que estão tendo. Suas escolhas são importantes. O que eles fazem importa. Eu diria que todo aprendizado profundo envolve os aprendizes sentindo um forte senso de propriedade e agência, bem como a capacidade de produzir e não apenas consumir passivamente. (GEE, 2008, p. 21)

Quatro formas de produção são propostas por Gee (2012). A primeira forma é denominada inteligência coletiva em que grupos com interesses diversificados testam e formulam hipóteses, partilham experiências e geram conhecimento sobre os assuntos de interesses comuns. A segunda é nomeada por Gee (2012) como FAB LABS, máquinas de imprimir em potencial. A perspectiva é que as máquinas possam ser usadas por pessoas comuns em suas comunidades. A terceira forma é a produção de vídeos, possibilidade acessível graças às máquinas e programas. O videogame é a quarta forma, e interessa na produção devido a sua origem, que, segundo Gee (2012), é formado por problemas a serem resolvidos. Ao defender que a mídia digital torna a produção acessível a todos, o autor delibera:

Eu imagino que Paulo Freire estaria muito feliz com as possibilidades do mundo digital para fazer com que as pessoas produzam significados. Era isso que ele gostaria de ter feito

com a alfabetização. Ele ficaria contente de ver esta possibilidade e ele diria que este poder deveria estar nas mãos de todas as pessoas. (GEE, 2012, s.p).

O trabalho em grupo, ao favorecer o acesso, a produção e execução de jogos, quer de modo materializado, quer de modo digital, produz benefícios significativos. Sousa (2017) acrescenta o desenvolvimento da solidariedade e cooperação. Analisa-se que:

O bom aprendizado requer participação – ainda que na imaginação – em algum grupo social que ajuda os aprendizes a entender e dar sentido a sua experiência de certas maneiras. Ajuda-os a compreender a natureza e a finalidade dos objetivos, das interpretações, das práticas, das explicações, das discussões e do feedback que são essenciais para a aprendizagem. (GEE, 2008, p. 04)

As situações de competição podem agregar vantagens à atividade pedagógica, desde que, como ressalta Sousa (2017), haja mediação do professor.

Huizinga (2008) citado por Reis (2011) ao enfatizar o jogo como uma possibilidade de evasão do cotidiano dos sujeitos, define ainda a delimitação do ambiente de interação entre os ‘jogadores’ denominado círculo mágico do jogo que é regido por regras próprias. No meio virtual, Reis (2011) afirma que tal delimitação remete a um espaço simbólico em que é possível realizar ações não aceitas socialmente. Com o advento das novas tecnologias digitais, Reis (2011), utilizando as pesquisas de Pierre Lévi (1996) sobre cibercultura, amplia o conceito de círculo mágico do jogo, tratando-o:

como sendo uma estrutura essencialmente virtualizante – ou seja, um complexo problemático, desterritorializante, e que, embora ocorra vinculado a uma condição espaciotemporal específica, o aqui e agora dos indivíduos, permite alargar as fronteiras da vida cotidiana através da capacidade de mergulhar em um universo simbólico, imaterial, e de compartilhá-lo através da linguagem. (REIS, 2011, p. 4)

Muitos são os aspectos positivos oferecidos pelo uso dos jogos na prática educativa. A possibilidade de execução por meios digitais só amplia as vantagens já apontadas. Vygotsky, citado por Sousa (2017), certifica que o jogo é a primeira escola do pensamento para a criança. É necessário valorizar todo o processo, desde a escolha, elaboração, adequação até a execução e avaliação e validação pelos estudantes dos conhecimentos adquiridos com a prática.

Ao ser inserido na plataforma digital, o jogo rompe com o que Reis (2011) descreve como a fronteira entre o espaço destinado ao jogo e a vida cotidiana dos sujeitos.

Cada vez mais, percebemos que tais fronteiras se confundem a partir da emergência de novas possibilidades de inserção do sujeito em ambientes que mesclam tais esferas, cujos limites não são facilmente perceptíveis, e que permeiam as relações que ele estabelece

consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (REIS, 2011, p. 7)

Ao avaliar as vantagens do uso de redes sociais digitais, Alexandre e Peres (2011) apontam que é possível, em uma mesma rede social, acessar o jogo, trocar informações, conversar e interagir.

Haja vista a transposição para o ciberespaço das relações humanas, ou a sua virtualização, as quais anteriormente ocorriam primordialmente vinculadas a um regime de co-presença entre os sujeitos, percebemos os jogos em redes virtuais de sociabilidade como representantes dessa faceta do lúdico na sociedade hipermoderna. (REIS, 2011, p. 6)

Além do que compete ao lúdico, as redes sociais digitais podem ser consideradas um ambiente de aprendizagem que promove o engajamento dos estudantes e professores e, de acordo com Aguiar citado por Sousa (2017), auxiliam na organização de ideias, no compartilhamento de conhecimentos e na aquisição de autonomia. A experiência em rede transcende crescentemente as experiências pessoais dos sujeitos e permitem, como assegura Reis (2011), uma vivência social desterritorializada e atemporal. Trataremos desse assunto na próxima seção.

2.2 Redes sociais digitais

Na contemporaneidade, as práticas culturais estão atravessadas por artefatos digitais, que, de acordo com Porto *et al* (2017), além de permitir a comunicação, consolidam novos modos de aprender e acessar a informação, solicitando a urgência de inovação nos modos de ensinar. O meio digital já é apontado na BNCC (BRASIL, 2018) como uma fonte de acesso ao conhecimento culturalmente construído.

No documento (BRASIL, 2018), as redes sociais são citadas como fornecedoras de textos em diferentes semioses e meios que proporcionam a produção de textos para diferentes finalidades, como comentários em *posts*. Porém, o documento ressalta a observação da idade mínima para o acesso a certos ambientes virtuais.

A cultura em redes, assim como as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são apontadas por Rojo e Barbosa (2015) como aspectos da hipermodernidade que desencadeiam novos letramentos e multiletramentos, “focando seus procedimentos, gêneros e ferramentas”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). As autoras destacam que, nesse contexto, a informação transborda e a forma como as pessoas reagem ao conteúdo nem sempre se dá de forma criteriosa. A BNCC analisa:

essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e

formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

A cultura digital impõe desafios para os quais a escola necessita reforçar seu papel formativo, preservando seu compromisso de estimular a reflexão e a análise, que deve se intensificar à medida que os estudantes acessem o ambiente. Porto *et al* (2017) apontam a necessidade do professor para mediar o aprendizado, pois os autores salientam que os estudantes não apresentam fluência digital para o autoaprendizado, embora sejam considerados nativos digitais.

Mesmo que a cultura digital e suas ferramentas sejam atribuídas, na BNCC (2018), aos anos finais do ensino fundamental, os estudiosos que defendem o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) não apontam limite de idade, apenas reconhecendo os nativos digitais como os jovens e, como apontam Porto *et al* (2017), os imigrantes digitais, os nascidos antes de 1990. Portanto, o uso da cultura digital de modo organizado na educação, concebendo os diferentes públicos e suas necessidades, é considerado um fator relevante e essencial para tornar possível a garantia da qualidade na educação. Reis (2011) avalia que a fusão entre as tecnologias, o suporte físico e as redes possibilitam novos espaços de fluxos, tanto de informações quanto de pessoas, o que corresponde a uma efetiva participação em múltiplos locais e em diferentes plataformas e ferramentas de acesso, dependendo do objetivo individual ou do coletivo. Uma das ferramentas que se tornaram populares na sociedade e que podem colaborar significativamente para o processo de ensino-aprendizagem é o WhatsApp, desde que a formação se dê em um viés crítico.

Na Cibercultura uma boa parte dos indivíduos usam suas conexões para encontrar a informação ou para explorar os seus centros de interesses que vão além do que eles têm acesso à escola ou o que eles encontram em sua comunidade local. Grupos on-line no *WhatsApp*, por exemplo, permitem aos jovens de se conectarem com colegas que partilham interesses comuns. Tencionam assim, a prática de outras habilidades inerentes ao dispositivo como a escrita e leitura, mesmo em linguagem digital pelo texto escrito, pela emissão de áudio e vídeos. (PORTO *et al*, 2017, p. 12).

O uso do WhatsApp como ferramenta educacional é importante por se tratar de um aplicativo “que contempla a participação de sujeitos dialogantes na dinâmica da autoria e da cocriação da comunicação, da aprendizagem e da formação.”. (PORTO *et al*, 2017, p. 16). Os autores (2017) asseguram que o aplicativo favorece o processo de ensino e aprendizagem tanto virtual como presencialmente, pois reúne os interlocutores de forma bidirecional, multidirecional, assíncrona e sincronicamente, com envio e recebimento de textos, áudios, imagens e vídeos, documentos em diferentes extensões, além de chamadas de voz e vídeo.

Em se tratando do processo de aquisição da leitura e escrita, as ferramentas digitais como o

WhatsApp, de acordo com Porto *et al* (2017), revelam uma nova relação entre o emissor e o receptor, no qual esses sujeitos se fundem e interagem entre si e com a mensagem, se projetando nessa nova forma de ler e escrever.

Nesse sentido, a prática da leitura se reconfigura, avançando da linearidade para a forma multilinear e não sequencial, “utilizando-se *links* ou rastros que vão trazendo telas numa reconfiguração de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida, ou uma relação direta com um único interlocutor.” (PORTO *et al*, 2017, p. 115). A escrita também ganha novos contornos, sendo considerada pelos autores (2017) mais participativa, fazendo uso de imagens e sons para efetuar a mensagem.

Desse modo, o *WhatsApp* possibilita novas formas de interação, de autoria e de produção de conteúdo, assim como novas redes de transmissão de informações; gerando transformações nos processos comunicacionais, nos modos de ensinar e aprender, na prática de leitura e também de expressão escrita. (PORTO *et al*, 2017, p. 119).

O WhatsApp, como via de interação entre estudantes e professores é entendido como o meio que pode colaborar na difusão, implantação, experimentação de diferentes práticas pedagógicas, incluindo os jogos educativos. Também pelo momento de pandemia vivenciado mundialmente, que exigiu o distanciamento social e a criação do ensino remoto emergencial nos diferentes setores educativos, seu uso é defendido pelo ensino híbrido, ora presencial, ora virtual e pelo meio virtual. Isso converge com a afirmação de que:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 135).

Por se tratar de uma ferramenta que contempla novos e diferentes gêneros textuais, Rojo e Barbosa (2015) apontam a possibilidade de contrastar o funcionamento desses diferentes gêneros na cultura do impresso, na cultura de massa e na cultura digital, no qual a utilização dos jogos educativos contemplariam uma das esferas que as autoras consideram necessário privilegiar: a esfera do entretenimento.

A relação entre o sujeito e o mundo, segundo Franchi (1991) é concebida como uma relação ativa, o que acarreta a intervenção espontânea dos homens sobre os fenômenos, estabelecendo novas relações, delineando novos modos de estruturação do real, ocasionando a adaptação da ação

do sujeito. Assim, ao se deparar com as redes sociais digitais cabe ao indivíduo, além de assimilar, transcender, exercendo o que Franchi (1991, p. 11) denomina ‘virtualidade criadora’.

A mídia na educação deve ser um meio, uma das estratégias para difundir a troca de conhecimentos e reiterar a necessidade de aprendizado da língua e sua funcionalidade, além de promover a interação em um meio bastante utilizado pelo público infantil e juvenil quer para interação, diversão e entretenimento, quer para pesquisa, busca de informações para uso pessoal ou motivado por outros meios.

2.3 Proposta de jogo educativo

Compete à aprendizagem da leitura e da escrita a capacidade de alcançar ‘algo novo e surpreendente’ (BRASIL, 2018, p. 63), com vistas à maior abrangência de construção de conhecimentos em áreas diversificadas, à inserção na cultura letrada e à participação autônoma e protagonista na vida social. O estudo da língua desponta os conhecimentos linguísticos internalizados dos estudantes e, assim, “passam a compreender mecanismos abstratos de forma mais concreta, são levados a pensar sobre a língua como objeto de investigação”. (PEREIRA *et al*, 2020, p. 26). Partindo do pressuposto que ao atuar em atividades linguísticas com e sobre a escrita é que se dá a compreensão do funcionamento da morfologia, da sintaxe e da semântica, assegura-se que:

Na escrita, a materialidade linguística se torna mais palpável para fins de estudo, na medida em que aproxima a gramática de possibilidades reais de significação. Ao produzir um texto, o aprendiz se depara com a escolha pela organização das orações, se escolhe a ordem direta ou indireta, marcando ou não o tema da oração; ele precisa decidir como organizar as relações coesivas entre orações, períodos e parágrafos; decide o foco em determinados assuntos, os vocábulos de retomada empregados. Além das escolhas gramaticais, há escolhas lexicais, considerando os efeitos de sentido que se deseja produzir ou garantir. (PEREIRA *et al*, 2020, p. 28)

Nesse contexto, buscamos propor um jogo como forma de tentar aproximar a língua e sua funcionalidade da real possibilidade de significação lúdica do seu processo de aprendizagem. As redes sociais digitais podem auxiliar tal aproximação, o WhatsApp principalmente, por proporcionar encontros síncronos e assíncronos e a interação por meio da fala ou textos em diferentes semioses. Assim, fazemos a seguir uma proposta de trabalho com elementos gramaticais a partir de um jogo a ser viabilizado nessa rede social, mas também em interações presenciais.

O tipo de jogo que vamos apresentar como proposta é denominado RPG (*role-playing games*), que:

refere-se a um jogo (*game*), no qual os participantes criam e assumem o papel (*role*) de personagens e começam a interagir de maneira imaginativa (*play*). Trata-se de um jogo de

faz de contas, no qual os participantes vivenciam as personagens criando narrativas diversas em um processo colaborativo. (OLIVEIRA, ROCHA, 2020, p. 116.)

No RPG geralmente as pessoas determinam hora e local específicos para jogar, como apontam Oliveira e Rocha (2020), porém, na proposta apresentada será possível sua realização de modo assíncrono, como explicaremos a seguir nas considerações acerca da aplicação do jogo na rede social WhatsApp. A prática em redes é corroborada ao considerar que:

Nos últimos anos, com o advento da Internet, o acesso à literatura abrangente dos RPGs foi facilitado, como também encontrar os jogadores nas redes sociais. Vale ressaltar que com a tecnologia atual até o formato tradicional do RPG de mesa, muito se modificou tornando possível até o “RPG de ‘Mesa’ Virtual” através de programas como o Skype, por exemplo. (OLIVEIRA, ROCHA, 2020, p. 119)

Com base nesse jogo de interpretação de papéis, a possibilidade de criar um jogo em que se compreenda o uso de articuladores de sentidos surgiu a partir da necessidade de aprofundar, de forma lúdica, a percepção das expressões que ajudam a construir o sentido do texto. Tal atividade corrobora com um dos princípios da BNCC (2018) que propõe a progressiva incorporação de estratégias não só para a produção textual, mas ao ensino como um todo. Nesse documento (2018), encontra-se a expressão ‘articuladores de relações de sentido’ e o objetivo para o ensino se configura dentro da prática de produção de texto (escrita compartilhada e autônoma) e do objeto de conhecimento “Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão”, cuja habilidade delimitada ao 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental é assim orientada:

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. (BRASIL, 2018, p. 113)

Por se tratar de uma estratégia que necessita de uma maior apropriação do sistema de leitura e escrita, definiu-se que o público-alvo para a execução do jogo será o 5º ano do ensino fundamental. Além disso, a coesão também é salientada no objeto de conhecimento definido pela BNCC (BRASIL, 2018) para o 5º ano: “Forma de composição dos textos: Coesão e articuladores” a partir do seguinte objetivo:

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. (BRASIL, 2018, p. 131)

Especificamente para o último dos anos iniciais do ensino fundamental, a perspectiva do uso

desses articuladores ambiciona fomentar a qualidade e a precisão na produção textual, com uso adequado dos articuladores e uma maior capacidade de argumentação. A informatividade, que é o nível de informação apresentado nos textos, indicada no objetivo citado, pode ser trabalhada na condução do jogo na medida em que o conteúdo abordado trazer informações que sejam consideradas novas ou provocarem questionamentos e dúvidas. O mediador, papel que possivelmente caberá ao professor, pode, a partir das respostas e colocações, instigar a observação das palavras desconhecidas ou descontextualizadas, expressões equivocadas ou inadequadas, e contexto histórico apresentado. Esse momento pode acontecer tanto presencialmente, se possível, quanto em redes sociais digitais, como grupos de WhatsApp, em momentos síncronos ou assíncronos.

Ressalta-se que o que no texto denominamos orientação, no RPG é denominado ‘Sistema’. Em relação aos papéis, os autores descrevem o ‘Mestre’ ou ‘Narrador’, que tem a função de mediar o desempenho dos jogadores no cumprimento das regras, e o ‘Jogador’, que é aquele que aceita e busca a resolução do desafio proposto. Na aplicação do jogo, o professor se encaixa no papel de Mestre, que é considerado “um jogador como os demais, responsável por estudar e projetar a narrativa a ser jogada” (OLIVEIRA, ROCHA, 2020, p. 117), enquanto os estudantes serão os jogadores.

No jogo de interpretação como o RPG, a criação da personagem implica estabelecer diálogo que permite vivenciar a história no ambiente interno do jogo. Porém, destaca-se que “a construção da personagem é mediada pelo Mestre, de modo que haja relação com o cenário proposto.” (OLIVEIRA, ROCHA, 2020, p. 117)

Em relação ao conteúdo linguístico a ser tratado no jogo trataremos dos articuladores de sentido, como já dito.

Articuladores, que também são denominados nexos, conectores e conectivos, são conjunções, advérbios e preposições responsáveis pela ligação entre si das ideias de um texto. Expressam os diferentes tipos de interdependência de sentido nas frases de um texto. Koch (2015) assegura que os articuladores fazem parte da gramática da língua. A autora destaca:

Mas, como é fácil verificar, trata-se de elementos que (...) têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa, já que pertencem às *classes gramaticais invariáveis* (advérbios, preposições, conjunções, locuções adverbiais, prepositivas, conjuntivas) ou, então, são palavras que, de acordo com a N.G.B (Nomenclatura Gramatical Brasileira), não foram incluídas em nenhuma das dez classes gramaticais, merecendo, assim, “classificação à parte” (em várias gramáticas, são denominadas palavras *denotativas ou denotadores* de inclusão, de exclusão, de retificação, etc.). Acontece, porém, que são justamente essas “palavrinhas” (tradicionalmente descritas como “meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico”) as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos. (KOCH, 2015. p. 40)

Os articuladores aqui trabalhados são considerados por Marinho (s.d) o terceiro tipo de articuladores textuais, sendo o primeiro, os articuladores textuais, responsáveis por ordenar o texto, dando continuidade por meio de segmentos complementares (*em primeiro lugar/em segundo lugar, depois/em seguida/enfim, por um lado/por outro lado*); o segundo são marcadores metadiscursivos que servem para atribuir um ponto de vista a partes do texto, dando ao locutor abertura para se posicionar ao comentar sobre a formulação do enunciado ou sobre o próprio enunciado, como certamente, a propósito, ou melhor, em resumo. O terceiro tipo são considerados os conectores que interligam diferentes partes do texto e expressam relação entre elementos linguísticos ou contextuais. “Os mais conhecidos deles são: *porque, pois, uma vez que, já que, devido a, se, logo, então, portanto, de modo que, assim, a fim de; mas, porém, entretanto, embora, apesar de, mesmo que, ainda que; ou seja, ou melhor, enfim, finalmente* (MARINHO, s.d, s.p).

O estudo da Língua Portuguesa é muito visado e se depara com diversas críticas e pontos de vista em torno da abrangência e práticas de ensino. Franchi (1991) destaca a abordagem que se preocupa com a definição dos conceitos da gramática em detrimento de uma real operação sobre a linguagem por meio da revisão e transformação dos textos, que promoveria a constatação pelo estudante das ricas possibilidades linguísticas disponíveis para as mais diversas ações. Os PCN LP (BRASIL, 1997) compreendem que a conceituação pode confundir o estudante, enquanto a prática deve se ocupar dos termos que beneficiem os estudantes na abordagem do conteúdo e facilitem a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua. É enfatizado que:

Na prática pedagógica, o estudo dos *articuladores textuais* é importante para a melhor compreensão do processo de construção do sentido do texto e do discurso. Considera-se que o emprego inadequado dos articuladores ou uma interpretação inadequada de seu uso pode constituir um problema tanto na produção quanto na recepção de textos, interferindo no seu processamento. Mas não é recomendável apresentar atividades que visam à assimilação de classificação e reconhecimento dessas expressões. É preciso, ao contrário, tratar de sua função e de seu uso na construção da coesão e coerência textuais. (MARINHO, s.d, s.p)

Na execução do jogo, o objetivo geral não está atrelado à apresentação dos operadores, e, sim “em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente.” (FRANCHI,1991, p. 22). Dessa forma, com o jogo proposto, pretendemos que os estudantes desenvolvam a leitura e escrita sem foco específico nas regras da gramática. As etapas do jogo buscam situações em que os jogadores possam utilizar naturalmente noções de oposição, adição, alternância e conclusão, por exemplo, recorrendo aos articuladores, colocando esse conhecimento linguístico em funcionamento. Ao longo da escrita, o mestre (professor mediador), poderá explicitar

esse conhecimento gramatical e sugerir alguns usos nas avaliações que fizer das produções, tudo isso sem quebrar o ambiente lúdico do jogo. Como já salientado, nas produções textuais, além do conhecimento interno, é relevante a busca por conhecimentos instituídos. Dessa forma, o jogo, que para fins didáticos denomina-se ‘Viagem rumo ao desconhecido’, foi assim denominado devido à intenção de operar sobre uma suposição, que deve demandar a percepção da relação que os articuladores de sentido operam no texto, corroborando a afirmação de Vigner (1997) apud Marcon (2001) de que é necessário uma preparação específica para cada um dos componentes que compõe a habilidade da escrita.

2.3.1 O jogo Viagem rumo ao desconhecido

No roteiro apresentado nesse trabalho, a situação, que poderá ser narrada oralmente ou de modo escrito, vai tratar de uma viagem numa caravela durante a época das Grandes Navegações. As personagens do jogo serão os grumetes, jovens entre 09 e 17 anos, órfãos ou pertencentes a famílias pobres que os ofereciam para o trabalho nas embarcações em troca de dinheiro. O jogo consiste em fornecer uma microssituação em que o estudante, a partir de um roteiro a ser seguido como se ele fosse uma das personagens, produzirá um texto de acordo com as orientações em que serão inseridas propostas de produções com o uso dos articuladores de sentido. De acordo com Valença (2020), o intuito é solucionar problemas apresentados no decorrer da narrativa, seguindo regras. As regras, nesse caso, se destinam à elaboração de textos que atendam a determinadas circunstâncias que podem circundar entre o real e o imaginário.

Seguindo os protocolos de leitura, num primeiro momento serão levantados os conhecimentos e as hipóteses acerca do assunto abordado. Nesse momento de construção de conhecimento é possível abordar a visão de infância que se tinha na época, as formas de organização das famílias e da sociedade, o contexto histórico que envolvia as grandes navegações, as funções e ferramentas usadas nas embarcações, dentre outros aspectos. De acordo com as respostas dadas, o mediador seguirá em frente ou fornecerá informações para entendimento do contexto histórico. Após essa explanação, deve ser proposta a seguinte situação:

Imagine que você é um jovem português por volta de 1500. Você vai embarcar em uma caravela rumo ao desconhecido. Conte um pouco como você é, se é órfão ou de uma família necessitada, sua idade, se tinha planos de continuar no seu país ou se prefere tentar oportunidade em outras terras, o que está deixando para trás, do que vai sentir falta, quais são suas maiores fraquezas e qualidades, o que espera encontrar na outra terra, qual tipo de serviço realizará na caravela.

Após a elaboração e apresentação dos estudantes, o Mestre fará as intervenções que julgar necessárias. Definidas as personagens e o papel de cada uma, a proposta será a produção de um texto para o momento da travessia da embarcação, nesse momento já sendo possível sugerir a inserção de um articulador que estabeleça comparação:

Agora que você está tripulando a caravela. Conte como foi a sua chegada, como você imagina que seja dentro da embarcação. Você deve estabelecer uma relação em que seja possível comparar a situação dentro da embarcação com alguma sensação, sentimento ou objeto. Descreva também como foi recebido pelos outros tripulantes, como se sentiu, onde dormiu e o que comeu, quais pessoas conheceu.

Caso a comparação não seja efetuada, cabe ao professor mediador intervir, tentando demonstrar em qual parte do texto é possível estabelecer a comparação e qual o articulador adequado para uso, isso no início do jogo ou para o uso no 5º ano do ensino fundamental. O RPG pode ser utilizado nos anos posteriores, inclusive no Ensino Médio, de acordo com a demanda dos professores que geralmente são especialistas e elevam o uso dos articuladores textuais ao nível de uma exigência, inclusive especificando-se qual será o articulador a ser usado, a medida que a habilidade destacada for assimilada pelo estudante. Nesse sentido, a produção do estudante tem liberdade na criação, mas o percurso seria definido pelo professor.

Ao sugerir situações que extrapolam o cotidiano dos estudantes, a intenção é oferecer a possibilidade de transgredir as convenções sociais, como já salientado na proposição do círculo mágico de Huizinga. A ação pode dinamizar as relações e notabilizar as características do jogo relativas ao prazer para motivar.

Em produções textuais, é relevante a apreciação do verossímil e inverossímil. Ao citar Citelli e Bonatelli (1997), Sartori (2019) revela que, na avaliação de uma produção, ponderar sobre as peripécias inverossímeis é um aspecto a ser considerado, já que alguns textos podem revelar situações de desrespeito, de conclusões socialmente dubitáveis, posturas éticas questionáveis. O mediador precisa apreciar e intervir quando perceber que a condução do jogo atingir um patamar acima do tolerável para essas delicadas questões, já que caberá aos estudantes criar seus próprios textos.

A próxima sugestão consiste na produção textual referente ao momento da chegada da embarcação ao território desconhecido, procurando incorporar articuladores que expressem comparação e temporalidade:

Imagine sua chegada à nova terra. Comparando com sua expectativa ao deixar seu país, como percebe o novo mundo, é melhor ou pior, em quais aspectos? Como foi seu desembarque, como se sentiu, você estava sozinho ou acompanhado, o que fez ao pisar em terra firme?

Seguem abaixo algumas proposições que podem levar a produções em que haja a necessidade do uso de articuladores, sejam as mais usuais, de acordo com Adam, Martins e Vargas (2010), que seriam as que estabelecem alternância, adição, oposição, temporalidade, causa e comparação, ou as que necessitam um maior esclarecimento quanto ao seu uso e que podem ser evocadas num momento em que houver maior domínio e participação nas atividades (Ver no Quadro 1 a seguir os articuladores).

Imagine que um indígena estava sendo hostil e tentou atacá-lo, qual condição ofereceria para evitar o ataque, o que você diria para o indígena?

Você se tornou o líder do seu grupo para explorar o território: qual seriam suas colocações e regras. Explique porque você é mais adequado para liderar a equipe.

Você percebeu que um dos seus colegas não está cumprindo os combinados. Adicione tarefas para que ele execute explique a ele o motivo.

Vocês se perderam dos integrantes da tripulação. Agora, devem seguir sozinhos. Escolheram um lugar para montar algo para se protegerem e dormir, mas você não está de acordo com alguma proposta. Qual seria essa proposta, quem a fez? Pense em uma ideia para se opor ao plano.

Você percebeu que determinado ambiente oferece perigo e sai à procura de outro lugar, sem avisar a ninguém. Quando retorna todos estão bastante preocupados. Conte a eles a causa de sua saída, quais seriam esses perigos, o que pode ser feito, o que pode acontecer se permanecerem no local e qual a sua conclusão em relação à continuidade ou não nesse ambiente.

Outras situações podem ser criadas, até mesmo pelos próprios estudantes, o que é valorizado por Gee (2008) ao defender o uso de jogos na educação. O que deve ser considerado é a circunstância temporal para que não haja um desalinhamento na sequência de ações.

Na prática de produção textual, reescritas e reelaboraões são necessárias e acarretam a efetivação da eficiência requisitada no meio educacional. É necessária certa sensibilidade do professor para que sua devolutiva, pelo WhatsApp, em relação aos textos dos alunos, proporcione incentivo para a correção e não o contrário. Uma estratégia possível nesse sentido é a resposta em particular, selecionando o estudante que se quer orientar.

Uma possibilidade para a conclusão da situação do jogo pode ser:

A esquadra cumpriu sua missão e está de retorno à sua origem. E agora? Você se habituou ao novo ambiente o suficiente para deixar tudo para trás e buscar um recomeço ou acredita que, com a nova experiência, terá um futuro melhor no seu país de origem? Compare as duas terras, estabeleça as condições que te fariam ficar em uma ou em outra, relate sua conclusão, o motivo que o fez chegar a essa conclusão e para que pretende ir ou ficar.

Após a avaliação e retorno positivo dos estudantes em relação aos articuladores mais utilizados, a abordagem deve seguir para articuladores menos usuais. Concluída essa etapa é possível a utilização de outras mídias como as de escritas colaborativas como wiki e googledocs. Também é possível a utilização de outros gêneros para a composição da história, por exemplo as histórias em quadrinhos e fanfics.

Abaixo, indicam-se os articuladores mais comuns que devem estar presentes nas produções dos estudantes. Cada professor deve estabelecer seu percurso na utilização da atividade.

Quadro 1: principais articuladores utilizados na língua portuguesa.

Tipos de relação	Principais articuladores
Relação de adição	e, também, não só... mas (como) também, tanto... como, além de, além disso, nem (= e não).
Relação de oposição	mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, não obstante, apesar de (que), ainda que, mesmo que, embora, se bem que,
Relação de disjunção ou alternância	ou... ou, ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja
Relação de conclusão	portanto, logo, então, assim, pois, por conseguinte, dessa forma, por isso...
Relação de explicação	pois, porque, que, porquanto...
Relação de causalidade	porque, pois, já que, visto que, uma vez que, devido a, como, por,

	tão... que, tal que, tanto que, por isso, conseqüentemente, em virtude de, por causa de
Relação de condicionalidade	se, caso, desde que, contanto que...
Relação de finalidade	para, para que, a fim de, a fim de que, com o propósito de, com o objetivo de...
Relação de conformidade	conforme, segundo, de acordo com, consoante, como, para...
Relação de comparação	mais... (do) que, menos... (do) que, maior... (do) que, menor... (do) que, melhor... (do) que, pior... (do) que, tanto (tão)... como (quanto), como, assim como...
Relação de temporalidade	quando, no momento em que, assim que, mal, logo que. quando, toda vez que, sempre que. à medida que, ao passo que, à proporção que, quanto mais... mais, quanto menos... menos, quanto mais... menos, quanto menos... mais, quanto maior... mais (menos)... enquanto, ao mesmo tempo que. antes de, antes que. depois de, depois que.

Fonte: Adaptado de Adam, Martins e Vargas (2010).

Os exemplos de textos orientadores para a escrita oferecem diferentes situações e contextos e podem ser alterados de acordo com a disponibilidade dos estudantes, caso manifestem interesse por determinado assunto ou em outros casos em que o professor considerar necessário. O importante é observar se os estudantes são capazes de perceber o uso dos articuladores para um melhor encadeamento de ideias para que, como afirmam Adam, Martins e Vargas (2010, p. 10), “haja a orientação argumentária e também para que a compreensão por parte do interlocutor seja satisfatória, porque os conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentária.”

A possibilidade de operar sobre a situação produzindo textos para solucionar as questões oportunizadas pode viabilizar um jogo relevante, na medida em que os estudantes se engajarem na resolução dos desafios propostos e as intervenções do professor se fizerem necessária sem que haja a necessidade, a princípio, de esclarecer a intenção pedagógica da atividade.

Adequações possivelmente se farão necessárias para ajustar as situações de aprendizagem, os assuntos e a bagagem cultural de cada turma. Com a inviabilidade da realização do jogo presencialmente, devido à suspensão das aulas presenciais, tal fato pode ocorrer *a posteriori*. Sugerimos, assim, a aplicação do jogo em situações de interação síncronas ou assíncronas, em que haja espaço para orientar os estudantes no início e durante a atividade, além de fornecer avaliação contínua ao longo das suas produções textuais. Defende-se portanto que o RPG ‘Viagem rumo ao

desconhecido' pode ser executado tanto no espaço físico escolar como com o uso de outras ferramentas da tecnologia digital.

No jogo apresentado, os articuladores de sentido são reivindicados nas orientações para a produção de texto que aborde a resolução de uma situação pré-determinada. Todavia, a delimitação da complexidade e o aprofundamento devem ser considerados pelo professor na medida em que avaliar a concretização das etapas, ou seja, o uso adequado dos articuladores de sentido. A possibilidade de uso, tanto em situações presenciais como em virtuais, considerando o abarcado em nossa proposta, reitera a necessidade de interação entre os pares para o alcance do objetivo. Os PCN LP salientam que:

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades (...) é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade linguística. (BRASIL, 1997, p. 60)

Como o jogo foi pensado para a participação dos estudantes na resolução de desafios, não houve preocupação em delimitar o número de jogadores. Esse arranjo fica a critério do mediador, de acordo com as possibilidades de ocorrência do jogo.

Desenvolver um trabalho que se atente ao sentido macro do texto, entendendo sua função e necessidade, o seu contexto de circulação não exime o sistema educacional da necessidade de um trabalho com os elementos que compõem o texto. Daí a sugestão do jogo 'Viagem rumo ao desconhecido' como mais uma possibilidade de prática, aberta a sugestões e alterações, para potencializar a aquisição da leitura e da escrita.

2.3.2 Aplicação do jogo na rede social WhatsApp

Para atender à demanda digital é possível a criação de um grupo no WhatsApp com os estudantes da sala, ou a utilização do grupo pelo qual o professor já interage com a turma, onde serão postadas as orientações, o que requer interação constante, por ocorrer de modo assíncrono. É possível a realização de chamadas de voz, em que a interação pode ocorrer oralmente e, ainda, em chamadas de vídeos, em que há possibilidade de apresentar o texto e realizar sua leitura num momento síncrono.

Imprescindível destacar que a utilização da ferramenta WhatsApp requer avaliação da

viabilidade da prática pela comunidade escolar, observando se os estudantes possuem e fazem uso do aplicativo e se possuem pacote de dados para a participação no grupo, autorização da gestão e dos responsáveis pelos estudantes para um acompanhamento pontual por meio de um termo de consentimento para o uso da ferramenta, além das questões políticas que envolvem o uso da ferramenta e sua legalidade. Dependendo da rede que a escola pertence a prática fica condicionada ao aval das instâncias superiores que devem ser advertidas do desenvolvimento da atividade. Sem essas precauções, a viabilidade do jogo pode ser prejudicada, acontecer de modo insuficiente, o que prejudicaria o uso do jogo educativo.

As regras do jogo devem estar claras para os alunos:

- O professor postará as proposições do “Viagem rumo ao desconhecido” diariamente e os estudantes terão um dia para atribuir suas produções textuais em resposta às proposições;
- Os estudantes devem interagir comentando as produções dos seus colegas, dando sugestões para sua melhoria, se for o caso;
- Sugere-se que, ao longo do jogo, o professor apresente em pequenos quadros em formato de imagem (para facilitar a circulação no WhatsApp e atrair a atenção dos alunos), exemplos de articuladores em pequenos textos, seguidos de explicações sobre os tipos de articuladores;
- Ao final do jogo, sugere-se pedir aos estudantes que reúnam suas produções em um único texto escrito, que será enviado ao professor. Os textos, após avaliados pelo professor e reescritos pelos estudantes, podem ser publicados em uma página web da escola, como forma de valorizar as produções.
- Para garantir a gamificação da atividade, sugerimos acrescentar elementos desafiadores, como: pontuação ao longo das etapas ou mudança de nível, premiações, com uso de figurinhas, por exemplo, além de recursos visuais próprios da rede social e do interesse do grupo. É necessário ponderar que esses elementos não devem ser vistos como fatores que tornem o processo excludente, sua viabilidade depende da maturidade da turma, sendo considerado um meio para a motivação e não um fim.

Para professores que tenham maior familiaridade com as ferramentas digitais é possível encontrar plataformas de construção de jogos digitais, inclusive com a possibilidade de criação de avatares para as personagens, porém como o trabalho não se dirige a esse foco, não houve uma pesquisa que pudesse oferecer indicações.

Sugestões de jogos com objetivos similares ao do presente texto foram analisados por Valença (2020) como possibilidades de favorecer a argumentação e são os seguintes: Quandary, disponível na Língua Inglesa, *Mars Generation One* (MGO), desenvolvido pela *GlassLab Games* e colaboradores, e Luka, desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco.

3. Considerações finais

Nas atribuições do uso da língua, produzir textos com sentido ou produzir sentido a partir de um texto requer o desenvolvimento constante das habilidades de leitura e de escrita. O aprimoramento dessas habilidades pode ocorrer delimitando-se um componente específico da língua. Nesse sentido, os articuladores textuais são abordados no 5º ano do ensino fundamental para que os estudantes sejam capazes de estabelecer relações entre frases de um texto em suas produções. Para tanto, estratégias como a utilização de jogos e a interação por meio de redes sociais digitais, como o WhatsApp, viabilizaram a criação de uma proposta de um jogo de estratégias, como um RPG, em que para o cumprimento das etapas se faz necessário a produção de textos a partir de uma orientação que envolve o uso de articuladores de sentido.

Sob o prisma da cidadania, leitura e escrita são as habilidades básicas que devem ser desenvolvidas para permitir aos sujeitos atuar no mundo. A condução de suas aprendizagens perpassa o estabelecimento de objetivos para apresentar aos estudantes os recursos disponíveis para a construção de sentido. Destacam-se nesse processo a incorporação gradual de estratégias de leitura com o aumento do nível de complexidade dos textos e a percepção da funcionalidade e outros componentes que constituem os diferentes gêneros textuais, além de uma constante reflexão sobre a sistematização sobre o uso da língua oral e escrita.

Embora complementares, a aquisição da leitura e escrita se organizam de modos diversos. Em se tratando da leitura são necessárias intervenções anteriores, no percurso e posteriores à prática. Provocações, questionamentos, levantamento de hipóteses a respeito do conteúdo do texto evocam o passo inicial do processo. Os elementos contidos na materialidade, como as designações, o ambiente de interação (digital, por exemplo), também auxiliam no levantamento de hipóteses. Durante a leitura, perceber a demanda dos estudantes, fazendo ou não pausas, intervenções, monitorando a produção de sentidos, evitando compreensões incoerentes são os principais aspectos a serem considerados. A interação por meio de perguntas ressalta a estreita relação das hipóteses formuladas com o texto, pois permitem aos estudantes auxílio na compreensão e posterior formulação autônoma, autodirecionando suas leituras de modo eficaz. A realização da leitura corresponde a uma importante etapa que exige um maior esforço. Leitura compartilhada ou independente são um dos modos como essa etapa se viabiliza, tendo em vista que, de acordo com os objetivos e interesses, a seleção de estratégias é crucial. Após a leitura é essencial retomar às questões apresentadas antes, verificando sua confirmação ou não, aprofundando a compreensão do texto por meio de estratégias tais como formulação de perguntas e respostas, elaboração de resumo e identificação do assunto.

O ajuste em relação à forma de abordagem do ensino da leitura e da escrita devem considerar que a finalidade, funcionalidade e intencionalidade sejam explicitadas durante todo o percurso com vistas a uma elaboração que resulte motivadora, demandando, inclusive, a respeito do interesse dos estudantes, pois a ampliação da habilidade de leitura e escrita será possível apenas se houver produção de sentido para os envolvidos. Por se tratar de uma ação reflexiva de construção e reconstrução, as habilidades de leitura e de escrita reportam-se à concepção de gênero consoante às circunstâncias enunciativas abordadas.

Destaca-se que os recursos didáticos impactam significativamente o aprendizado, tendo em vista a forma como são utilizados e as intenções de seu uso. Além do mais, com as tecnologias digitais de informação e comunicação, ampliaram-se as formas de leitura e produção, que ocorriam de modo linear e, por meio das tecnologias digitais da comunicação e informação, acontece também sem linearidade com os denominados hipertextos. Os modos de apreensão do significado da língua dependem das inter-relações estabelecidas tanto pelo ambiente quanto pelos pares.

Uma das formas de promoção de interação adequada para o aprendizado se dá pela utilização dos jogos, pois, além de incentivar a leitura e a compreensão, pode viabilizar a produção. Na prática educativa o uso de jogos colaboram com a transmissão e recepção de conhecimentos, além de promover experiências que ultrapassam os limites da abstração e das generalizações.

A experiência concreta que o jogo pode fornecer se contempla por meio de uma sequência de princípios que devem considerar os objetivos específicos para o seu uso, avaliar a experiência conduzida por um *feedback* e reciclar a experiência. Isso se deve ao fato de que essas experiências criam um conhecimento que poderá ser usado em outras situações.

O ciclo lúdico do jogo no meio educacional perpassa a satisfação, persistência e superação, assim como o gerenciamento do fracasso que ocasiona o teste de hipóteses e a aceitação dos riscos, além da percepção de possibilidade de produção de jogos afora seu consumo.

Na sociedade hipermoderna, o uso de jogos em redes virtuais de sociabilidade representam o lúdico e permitem uma vivência social desterritorializada e atemporal. As redes sociais digitais, como o WhatsApp favorecem a circulação de textos em diferentes semioses e ofertam diversas possibilidades de interação, reconfigurando a linearidade da prática educativa.

Uma potente ferramenta a ser utilizada é o RPG (*role-playing game*), pois, ao se adequar às intenções educativas, promove situações que auxiliam na interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem entre si e com o conteúdo abordado ao permitir a criação de papéis para cumprir um determinado desafio.

Este texto, derivado de nossa pesquisa de especialização, apresentou uma proposta didática desenvolvida para uso na ferramenta WhatsApp, o que não impede seu uso de outras maneiras.

Nela, houve a proposição de enunciados orientadores de produções de uma situação imaginária em que os estudantes precisam criar uma personagem que conduzirá sua ação a partir do estabelecido no roteiro. O comando apontado no roteiro sugere a produção de textos com o uso dos articuladores de sentido. Pode ser que o estudante não perceba a necessidade de estabelecer relações entre suas frases em sua escrita. Daí a necessidade de intervenção do professor para tornar explícito que o uso de articuladores qualifica a produção. Mesmo que a proposta se destine ao 5º ano do ensino fundamental, ela atende com êxito aos anos posteriores do fundamental e inclusive Ensino Médio.

Possíveis sugestões e alterações podem ser feitas no decorrer da execução da prática ao ser difundida no WhatsApp ou em sala de aula. Não foi possível a coleta de dados para assegurar a viabilidade da proposta devido ao contexto de pandemia, momento em que foi realizada a pesquisa. No entanto, salientamos o compromisso de disponibilizar uma proposta coerente com os objetivos de ensino no sentido de, num primeiro momento, operar sobre a língua concretamente por meio do jogo e do WhatsApp, em seguida, utilizar a língua de forma autônoma, interagindo e se posicionando e, por fim, atuar de forma crítica e construtiva, com consciência cidadã e coletiva.

Referências

ADAM, Erlon Roberto; VARGAS, Édina Patrícia de; MARTINS, Rosemari Lorenz. Articuladores e relações de sentido em textos de alunos do Lavili-Português. *Revista Conhecimento Online*, ano 2, vol. 1, março de 2010.

ALEXANDRE, Carla; PERES, Flávia. A educação que motiva: o uso de rede social e jogos a favor da aprendizagem significativa. *Hipertextus Revista Digital* (www.hipertextus.net), n.7, dez. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia de linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara frateschi. Tradução. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997 144p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 verseofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

BICALHO, Delaine Cafiero. Habilidades linguísticas. *Glossário CEALE*. Termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores. s.d. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 23 nov. 2020.

COESÃO textual. *Ead Evolução*. Disponível em: http://grupoevolucao.com.br/livro/Portugues3/coeso_textual.html. Acesso em: 22 jan. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI CBLA -Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Antecipação na leitura (predição). *Glossário CEALE: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/antecipacao-na-leitura-predicao>. Acesso em: 14 nov. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Conhecimentos prévios na leitura. *Glossário CEALE: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP), 1991. 39p.

GEE, James Paul. Aprendizado e Jogos. In: SALEN, Katie (Ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, editado por Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4572844/mod_resource/content/2/GEE_Aprendizado%20e%20Jogos.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

GEE, James Paul. Palestra Dr. James Paul Gee *IV Seminário de pesquisa em mídia-educação*. Florianópolis, setembro. 2012. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/videos/34-dr-gee>. Acesso em: 28 dez. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Levantamento de hipóteses de leitura. *Glossário CEALE: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/levantamento-de-hipoteses-de-leitura>. Acesso em: 13 dez. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A compreensão responsiva do ato de ler e de se ensinar a ler. *Boletim da Psicopedagogia*. 2006.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Protocolos de Leitura. *Glossário CEALE: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01–14, abr./jun. 2020.

MARCON, Cornélio Angelo. *Os articuladores textuais e a construção do sentido em textos dissertativos*. 123 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

MARINHO, Janice Helena Chaves. Articuladores textuais. *Glossário CEALE: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s.d. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>. Acesso em: 21/03/2021.

OLIVEIRA, Arthur Barbosa de; ROCHA, José Damião Trindade. Reflexões acerca do roleplaying game (RPG) na educação: potencialidade cognitiva. *Revista Multidebates*. V.4, n.2. Palmas-TO, junho de 2020.

PEREIRA, Kiahra Antonella Coelho; SILVA, Wagner Rodrigues; ALVES, Jose Robson Mariano. Análise linguística mediada por jogos. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. 302p.

REIS, Breno Maciel Souza. Os jogos em redes sociais online, pervasive games e a gameficação do cotidiano como expressões do lúdico na sociedade contemporânea. *Ícone*, v. 13 n. 2, dez. 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

SARTORI, Adriane Teresinha. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142p.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução; Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 194 p.

SOUSA, Diego Barrêto Nóbrega. *Utilização de Jogos Educativos Digitais no Processo Ensino-Aprendizagem*. Monografia (Licenciatura em Computação)- Centro de Informática, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2017.

VALENÇA, Alisson Michel Silva. Argumentação, jogos e construção do conhecimento: uma revisão. *Revista Currículo e docência*, vol. 02, nº. 01, 2020.