



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



## **CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS**

**ADRIANA LACERDA MEDEIROS CEDRAN**

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA MEDIADA POR JOGO DIGITAL NO  
APOIO A ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ**

**MARÇO DE 2017**

## **PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA MEDIADA POR JOGO DIGITAL NO APOIO A ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**ADRIANA LACERDA MEDEIROS CEDRAN**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas do Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Letras**

**Orientadora: Prof. Helvia Pereira Pinto Bastos**

**Campos dos Goytacazes, RJ**

**2017**

## PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA MEDIADA POR JOGO DIGITAL NO APOIO A ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

**ADRIANA LACERDA MEDEIROS CEDRAN**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de  
Licenciatura em Letras – Português e Literaturas do  
Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro  
como parte das exigências para a obtenção do título de  
Licenciado em Letras**

APROVADO EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Ronaldo Adriano de Freitas (Mestre - UFF)

Instituto Federal Fluminense

Membro

---

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (Mestre - UFRJ)

Instituto Federal Fluminense

Membro

---

Helvia Pereira Pinto Bastos (Doutora - UFRGS)

Instituto Federal Fluminense

Orientadora

## AGRADECIMENTOS

Ao Pablo, meu companheiro, que me apoiou nessa trajetória. Sem ele eu não estaria aqui.

A todos os professores do Instituto Federal Fluminense, pelo conhecimento que passaram de forma brilhante e o amor demonstrado a cada aula e cada conquista que a turma “pioneira” alcançava.

À professora Hélvia Pereira Pinto Bastos, minha orientadora, pela paciência, ajuda, e, principalmente, por me inspirar a fazer cada vez melhor.

Ao Prof. Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, que me apoiou para poder aplicar a aula experimento. Sem ele não teria realizado uma parte importante desse trabalho.

À professora Ana Clara V. Soares, que muito me ajudou, no PIBID, no Estágio e também nesse trabalho.

Ao Colégio Estadual Julião Nogueira, que até hoje, mesmo eu não participando do projeto, abre as portas para me auxiliar.

Aos colegas, que trilharam comigo a jornada rumo à graduação.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

## **RESUMO**

O trabalho visou demonstrar como a criação de roteiros para jogos digitais podem auxiliar atividades de produção textual em língua portuguesa. Baseado na premissa de que os alunos costumam ter dificuldade na elaboração de textos com coesão e coerência, o trabalho propôs uma sequência didática baseada na produção de um jogo digital na plataforma FazGame de modo a oferecer oportunidade de se ensinar e aprender aspectos da língua de forma contextualizada, significativa e crítica. Os resultados, ainda não finais, demonstraram que é possível utilizar recursos digitais para ensinar de forma mais lúdica e moderna.

Palavras-chave: Produção Textual, Gramática Contextualizada, Gêneros Digitais Emergentes, Jogos Digitais.

## **ABSTRACT**

The study aims at demonstrating how writing scripts for games can support pedagogical activities of text production. Based on the premise that students usually have difficulties in writing cohesive and coherent texts, a classroom experiment was carried in which students created games on the FazGame platform. The objective was to allow for a contextualized, meaningful and critical learning experience of various linguistic aspects. The results, not yet final, have demonstrated that it is possible to use digital resources to teach in a more playful and modern way.

Key words: Textual Production, Contextualized Grammar, Cybergenres, Digital Games.

## SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO .....	08
2 - REFERENCIAL TEÓRICO .....	11
2.1 - Os jogos digitais e seu uso em sala de aula .....	11
2.2 - A aprendizagem significativa e a aprendizagem centrada no aluno .....	14
2.3 - Linguística Textual, gêneros textuais e gramática contextualizada .....	16
2.3.1 – Gêneros Textuais emergentes .....	18
2.4 - Produção textual com gêneros textuais .....	20
3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	23
3.1 - Desenvolvimento da pesquisa .....	23
3.2 - Software FazGame .....	24
3.3 – Plano de aula experimento .....	26
4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	29
4.1 - Escolha do tema do jogo .....	29
4.2 - Coesão e lógica .....	30
4.3 - Oralidade e expressividade .....	31
4.4 – Percepção dos alunos sobre o experimento .....	32
CONCLUSÃO .....	34
REFERÊNCIAS .....	36
APÊNDICES .....	38

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gêneros dos games preferidos pelos participantes .....	24
Figura 2 - Tela de programação de ações no tutorial .....	25
Figura 3 - Exemplo de tela de produção de uma cena do jogo .....	25
Figura 4 - Esquema de Sequência Didática .....	26
Figura 5 - Produção do jogo no laboratório .....	27
Figura 6 - Produção do jogo no laboratório .....	27
Figura 7 - Imagem do J3 – Balão referente à Ação Mensagem .....	31

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

(BAKHTIN/ VOLOCHINOV)



## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo demonstrar uma possibilidade de uso de jogos digitais como uma ferramenta de apoio a atividades de produção textual em língua portuguesa. Considerando a dificuldade de muitos alunos na produção e interpretação de textos, o trabalho propõe uma sequência didática de leitura e escrita baseada na produção de um jogo digital de modo a oferecer oportunidade de se ensinar e aprender aspectos da língua de forma contextualizada, significativa e crítica.

A proposta se justifica, entre outras razões, pela constatação de que, apesar de estarmos no Século XXI, a didática criada por Comenius no século XV ainda prevalece. Mesmo com as mudanças nas relações e práticas sociais originadas pela globalização e internet, com os estudos e teorias de aprendizagem contemporâneos, a prática permanece a mesma: o professor narra o que sabe, e é por meio dessa narrativa que pressupomos que o conhecimento é transmitido a quem precisa aprender.

De acordo com Finkel (2008 apud Moreira, 2010, grifos no original), as aulas no modelo didático vigente são "narradas". O professor narra a aula, escreve no quadro, os alunos copiam, para depois decorarem o que foi narrado, estudarem para a prova, atingir a meta, conseguir a nota necessária para "passar de ano" e esquecer praticamente tudo no ano seguinte. Por mais que a aula seja bem explicada, o professor ainda está "narrando"; fato também criticado por Freire (1987), quando denomina essa forma de ensinar de "educação bancária". Nesse processo não ocorre uma aprendizagem significativa, o que leva à percepção de que, para que isso aconteça, é preciso ouvir e entender o aluno, aprofundar o que ele já sabe e reconhecer que ele é capaz de aprender jogando.

E como saber que o aluno aprendeu? Avaliação valendo nota, obrigando os alunos a decorar e treinar para atingir as metas necessárias e serem aprovados são práticas behavioristas, descontextualizadas, que costumam levar o educando a não atingir as metas estabelecidas por não conseguir decorar conteúdos ou se adequar à didática usada.

Assim, questiona-se como ensinar os jovens de hoje, nativos digitais, inseridos em um universo no qual acessam praticamente grande parte da informação e

conhecimentos que a escola pretende ensinar. Como mediar esse conhecimento e dar contexto e motivo para o pensamento crítico? O que esse aluno quer aprender? Como transformar a sala de aula em um local prazeroso, e não um “castigo”, como a consideram alguns alunos?

Segundo Prensky (2010), “os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido”. Portanto, os professores precisam se adequar a essa geração de alunos, e reconhecer a necessidade de incorporar as tecnologias digitais à sua prática docente.

É preciso, também, promover o ensino da norma padrão da língua dentro dos princípios da Linguística Textual e da Sociolinguística, valorizando o conhecimento prévio da língua materna, demonstrando para *que* serve e *como* podemos usar regras na construção de sentido no eventos de comunicação. Devido às dificuldades que a maioria tem em escrever e compreender textos, é necessário que os alunos aprendam na prática como escrever e por que escrever, para que entendam como funciona a interação social humana dentro das normas adequadas à situação de comunicação.

Uma vez que, conforme Prensky (2010), os jogos digitais podem ser uma ferramenta de aprendizagem, por que não usá-los para quebrar um paradigma secular? Como os sujeitos da pesquisa são nativos digitais que já possuem experiência com jogos de computador, propôs-se a criação de um jogo para demonstrar como escrever com coesão, coerência e uso das normas da língua no gênero textual "jogo".

A criação de jogos usando a plataforma FazGame possibilitou que os sujeitos treinassem como produzir um texto narrativo do gênero "conto", uso de diálogos, reconhecimento da oralidade na escrita, e o uso dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de estudo. A atividade feita na pesquisa de campo levou em consideração o trabalho em equipe e o conhecimento dos alunos acerca de ferramentas similares disponíveis na internet.

Além do encaminhamento de Prensky (2010) de que é possível ensinar e aprender jogando, a compreensão de como aprende (e deve aprender) a atual geração de alunos se fundamenta nas visões críticas do modelo didático tradicional encontradas na Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968 apud MOREIRA, 2006) e na Aprendizagem Centrada no Aluno (ROGERS, 1967; FINKEL, 2008).

Como o ambiente escolar é voltado para que o aluno aprenda de modo a fazer sua inserção na cultura e sociedade, o trabalho se apoia na Linguística Textual, campo que trata dos estudos da construção do texto, coesão e coerência e sua função dialógica no discurso. A atividade proposta no experimento se baseou, também, nos estudos sobre gêneros textuais encontrados na literatura (BAKHTIN, 1997; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2012), e na gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), pela qual se aprende a norma padrão usando textos e não frases soltas e fora de um contexto. Usar gêneros textuais no ensino da língua é uma orientação dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 2004).

Para desenvolver uma atividade que não fosse apenas uma apresentação estilo “narração”, o plano de aula se baseou no modelo de Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2011), em que o gênero textual é trabalhado de forma sistematizada em etapas que se iniciam com a "apresentação da situação" e terminam com a "produção final".

O experimento foi realizado em duas aulas experimento (4 h/a) no Curso Construção Naval e Petróleo e Gás, no IF Fluminense, campus São João da Barra, RJ, no 1º semestre de 2017. O recurso computacional usado na produção dos jogos foi o FazGame (2017), um aplicativo que possibilita a criação de jogos digitais pouco complexos. Para a execução da Sequência Didática, usamos o laboratório de informática com acesso à internet, necessário para a criação e publicação do jogo disponível no Portal.

O estudo apresenta a organização descrita a seguir. O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica referente ao uso de jogos digitais na educação, às metodologias que colocam o aluno no centro da ação pedagógica, à Linguística Textual, à gramática contextualizada e ao trabalho com gêneros em sala de aula. O planejamento da sequência didática e a descrição do software FazGame são apresentados no Capítulo 3. No Capítulo 4, são analisados os textos produzidos no experimento e os dados obtidos no questionário de avaliação feita pelos alunos.

## **CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo apresenta a base teórica estudada para embasar que usar jogos digitais como parte do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula pode torná-la mais sintonizada com os alunos contemporâneos.

Essa proposta vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.8), cujo texto indica que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa inclua o estudo dos gêneros textuais, de modo a "proporcionar uma visão mais ampla das possibilidades da linguagem". Em relação ao uso de tecnologias na escola, o mesmo documento (p. 12) afirma que seu estudo deve "permeiar o currículo e suas disciplinas".

### **2.1 Os jogos digitais e seu uso em sala de aula**

Marc Prensky (2010), em seu livro "Não me atrapalhe mãe, eu estou aprendendo", defende o uso de jogos digitais como ferramenta de ensino e aprendizagem, indo de encontro à opinião de muitos pais e educadores, que acreditam que os jogos são apenas diversão e tiram o foco das crianças e jovens dos estudos.

Por meio de pesquisas, argumentos sólidos e exemplos, Prensky diz que os nativos digitais possuem facilidade em lidar com novos recursos computacionais, principalmente os jogos digitais (games), que apresentam grande variedade de gêneros, facilidade de acesso, prendem a atenção e representam uma cultura digital que não existia antes da popularização dos computadores.

Ao contrário dos jogos tradicionais (não-digitais), a complexidade dos jogos digitais é maior, fazendo com que jogadores procurem e desenvolvam mais rapidamente novos conhecimentos para alcançarem a meta final, ser capaz de vencer o próximo desafio, conquistar o melhor equipamento para se tornar forte e poder evoluir até o final, ou a próxima expansão, como ocorre em jogos no estilo RPG.<sup>1</sup>

As desenvolvedoras dos jogos fazem muita pesquisa para compreender seu público alvo. Com a grande concorrência e volatilidade desse mercado, as mais bem

---

<sup>1</sup> Sigla inglesa de Role-Playing Game, que em português significa "jogo de interpretação de personagens", é um gênero de jogos de mesa e/ou videogames.  
<https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/243-o-que-e-rpg-htm>

sucedidas são as que conseguem atrair e reter os jogadores por mais tempo. E o que leva um jogo a atrair tantos jovens? Estudos feitos pelas produtoras mostram que, além de apresentar uma narrativa envolvente, o desafio deve ser calculado: um jogo nunca deve ser fácil demais que entedie o jogador rapidamente, nem difícil demais que leve à desistência (Prensky, 2010).

A maior parte dos games é desenvolvida apenas para entretenimento, mas são esses desafios que possibilitam o aprendizado. Um exemplo são os games baseados em RPG, como World of Warcraft (WOW)<sup>2</sup>, onde o jogador se envolve em narrativas complexas, simulações de eventos reais, trabalho em grupo, conhecimento de cartografia e um dos mais importantes: habilidade para interpretar textos de modo a realizar os desafios (*quests*) de forma satisfatória.

Prensky (ibid.) demonstra que os jogos ensinam, envolvem e são compreendidos rapidamente pelos nativos digitais, que os incorporaram em suas vidas. Os imigrantes digitais, ao contrário, são mais cautelosos e demoram mais para aprenderem a jogar.

Apesar de incentivar o uso de jogos digitais como parte do processo de aprendizagem, o autor defende o equilíbrio e a participação atenta dos pais e responsáveis de modo a evitar dependência e desdobramentos não adequados na rotina do jovem jogador. Outra informação sobre nativos digitais que o autor aborda é a mudança no desenvolvimento cerebral e cognitivo por qual eles passam quando jogam. Para Prensky (2010, pag. 58),

A tecnologia tem sido parte integrante da vida de nossas crianças desde o seu nascimento, e um resultado importante é que elas pensam e processam informações de uma maneira fundamentalmente diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em mundo bem mais analógico), utilizamos. Essas diferenças vão mais longe e mais fundo do que a maioria dos pais e educadores consegue perceber, provavelmente afetando a organização do cérebro das crianças.

Talvez sejam esses aspectos pelo qual passam os nativos digitais que os levam a terem problemas de aprendizagem e comportamento na escola, pois “os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema de educação foi desenvolvido” (pag. 61), por isso o livro também possui capítulos que incentivam o uso de jogos

---

<sup>2</sup> <https://worldofwarcraft.com/pt-br/story/timeline>

digitais para ensinar, alertando para o tipo de jogo: nativos digitais não gostam de jogos educativos e precisa-se levar em consideração o que os alunos gostam, mantendo assim, o interesse pela escola.

Jogos educativos são aqueles criados apenas para aprendizado, como uma lista de exercícios, com títulos chamativos e resenhas que indicam que ele ajuda na aquisição de conhecimento, mas apenas trocam o meio pelo qual determinado assunto escolar é tratado. Segundo o autor, “A maior parte dos assim chamados programas de entretenimento tende a ser exercícios com recursos gráficos” (pág. 251), não oferecendo os desafios e habilidades que os games complexos proporcionam aos jogadores, além disso, baseada em suas experiências escolares, a maioria das crianças odeia qualquer coisa que cheire a educação (p. 252). Esse comportamento foi percebido e estudado pelos desenvolvedores de games, fazendo que eles criem jogos com elementos que podem ser usados para a aprendizagem, porém de forma divertida. Um bom exemplo é o *game* Spore<sup>3</sup>, que usa a Teoria da Evolução, onde o jogador começa como um ser vivo unicelular em um oceano de um planeta sem vida animal e vai evoluindo até chegar às viagens espaciais.

No Brasil, também temos pesquisas sérias realizadas por universidades como a USP, que criou um laboratório “voltado para o desenvolvimento de tecnologias nas áreas de comunicação móvel, internet das coisas, realidade virtual e games”<sup>4</sup>, Unicamp, que possui um curso que “faz parte de um programa integrado que tem como foco capacitar os alunos para desenvolver os mais diversos aplicativos”<sup>5</sup>. Além de estudos para a criação de games, há pesquisas relacionadas ao conhecimento que eles podem proporcionar aos jogadores na área cognitiva, como o trabalho realizado por Samara Werner, diretora executiva da Tamboro, “empresa brasileira que nasceu do interesse de profissionais que se dedicavam a desenvolver e a implementar metodologias inovadoras para a Educação”<sup>6</sup>, que defende o uso de jogos como recurso para desenvolver habilidades e transformar o ensino em algo mais divertido<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> <http://www.spore.com/what>

<sup>4</sup> <http://www5.usp.br/107871/escola-politecnica-ganha-novo-laboratorio-de-tecnologia/>

<sup>5</sup> <https://canaldoensino.com.br/blog/unicamp-oferece-curso-de-criacao-de-jogos>

<sup>6</sup> <https://www.tamboro.com.br/quem-somos>

<sup>7</sup> <http://porvir.org/games-ensinam-tomar-decisao-resolver-problemas/>

Pelas razões expostas, essas ideias foram essenciais na elaboração deste estudo, pois nos direcionou no sentido de compreender o pensamento dos nativos digitais e como eles adquirem conhecimento por meio de jogos, além de indicar como usar games na sala de aula, tornando-as mais atrativas.

## **2.2 A aprendizagem significativa e a aprendizagem centrada no aluno**

Com as mudanças rápidas a que o mundo contemporâneo está sujeito, os avanços do conhecimento humano e tecnológicos cada vez mais amplos e diversificados, tornou-se ainda mais necessário entender como aprendemos e desenvolvemos nossa capacidade cognitiva.

Entre as várias correntes teóricas sobre aprendizagem, este trabalho destaca a Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000, apud MOREIRA, 2010) e a Aprendizagem Centrada no Aluno de Rogers (1971), por fornecerem os fundamentos que motivaram o desenvolvimento da sequência didática proposto neste estudo.

A Aprendizagem Significativa foi formulada com base na noção de *subsunção*, isto é, uma estrutura cognitiva já adquirida e pronta para gerar novos conhecimentos, quando o conhecimento anterior dará a base para o próximo conhecimento, que não é só aprender mais de determinado assunto, mas estruturar tudo o que foi aprendido, gerando a aprendizagem significativa, pois se cria uma conexão cerebral entre um conhecimento e outro, gerando um novo conhecimento, que se une ao que já foi aprendido, criando um ciclo evolutivo, como em jogos digitais: cada fase cumprida leva a outra que trará um desafio novo, mas que é alcançado pela experiência adquirida anteriormente mais a inovação necessária, que gera um novo “esquema” para solucionar um novo desafio.

Em seu trabalho de 2010, Marco Antônio Moreira sugere uma mudança no método de ensino baseado nas teorias de Postman e Weingartner (1969)<sup>8</sup>, Rogers (1969)<sup>9</sup>, Gowin (1981)<sup>10</sup> e Finkel (2008). Seu trabalho não pretende ser inovador, mas motivar uma reflexão sobre mudanças nos métodos de ensino. Para isso ele compara o

---

<sup>8</sup> POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co. 1969.

<sup>9</sup> ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros. 1971.

<sup>10</sup> GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 1981.

modelo atual, que não mais atende às necessidades dos nativos digitais, pois é focado em uma aprendizagem mecânica e behaviorista, com propostas que levam em consideração a aprendizagem centrada no aluno, significativa, aproveitando o conhecimento que eles possuem do mundo digital, suas experiências hipertextuais e a capacidade de aprender pesquisando vários assuntos ao mesmo tempo, precisando apenas de mediação. Assim, citando Finkel (2008, apud Moreira, 2010), devemos deixar de lado o modelo de ensino “narrado”. Em seu artigo, Moreira explica:

No modelo clássico de ensino, independente de o professor escrever no quadro de giz, de explicar oralmente, de usar *slides PowerPoint*, o que ele ou ela faz é *narrar*. O conceito de aula como narrativa é proposto por Don Finkel (2008, p.34): Nosso modelo natural de dar aula, antes de haver sido submetido a exame, é Narrar (escrito com maiúsculas para sugerir uma atividade arquetípica). O ato principal de dar aula é narrar clara e cuidadosamente aos estudantes algo que desconhecem previamente. O conhecimento se transmite, imaginamos, por meio deste ato narrativo.

Esse modelo de ensino não é discutido, pois é amplamente aceito por todos como certo. Ele funcionou enquanto a sociedade não possuía acesso à informação como temos atualmente por meio da internet. Os nativos digitais, quando querem aprender sobre algo, pesquisam em rede, em fóruns, grupos de discussão e buscam as respostas, geralmente daquilo que os interessa, tornando-se necessário que sejam o centro do aprendizado. Conforme Moreira (2010):

Ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador, é ensino em que o aluno fala muito e o professor fala pouco. Deixar os alunos falarem implica usar estratégias nas quais possam discutir e negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas. O aluno deve ser ativo, não passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados; tem que aprender a ser crítica(o) e aceitar a crítica. Receber acriticamente a narrativa do “bom professor” não leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender.

Portanto, o uso de jogos digitais pode ser um recurso de ensino-aprendizagem interessante, pois irá ao encontro dos anseios dos alunos de hoje. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, s.d.): “O desafio é equipar essas tecnologias efetivamente de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem”, termos professores



com conhecimentos em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e que saibam integrar o saber acadêmico com os recursos digitais, termos escolas com equipamentos adequados e acesso à internet.

### **2.3 Linguística Textual, gêneros textuais e a gramática contextualizada**

A linguagem humana é o que nos diferencia dos demais seres vivos. Suas características, estrutura complexa de construção da comunicação oral são, até o momento, únicos.

Da Grécia clássica até a primeira década do século XX, os estudos da linguagem trataram apenas da gramática, tornando-se ciência somente após Saussure em 1918. Por ser uma ciência, seus estudos são bastante diversificados, evoluindo e se modificando a cada pesquisa realizada, gerando muitas variantes, cada qual estudando um tema específico da linguagem humana.

A partir da segunda metade do século, o estudo da linguagem se preocupou em pesquisar o uso da língua em situações sociais (Sociolinguística), indo além de sua estrutura (sintaxe, fonologia, gramática) e procurando entender o texto como instrumento de comunicação completo, uma “sequência coerente de Sequências” Marcuschi (2012, p 22).

A Linguística Textual visa compreender as categorias textuais e sua aplicabilidade, e como ensinar a língua na perspectiva textual, ou seja, na construção de textos completos e sua função comunicativa. Marcuschi (ibid., p. 30) explica que “a Linguística Textual é uma linguística de sentidos e processos cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes da frase.” Toda pesquisa precisa ser esquematizada, sendo necessário criar categorias para que possam ser estudadas e comparadas. Dentro da Linguística Textual, Marcuschi (ibid.) elabora um esquema geral provisório das categorias textuais, procurando abranger a maior parte de fatores que fazem parte da construção de sentido de um texto, sendo eles: de contextualização, conexão sequencial (coesão), conexão conceitual-cognitivas (coerência) e conexão de ações (pragmática) e dentro de cada fator ocorrem os elementos da construção do

discurso, que transforma o texto em uma comunicação que faça sentido e seja efetiva em sua função.

Koch (2015, p. 158) atualiza os conceitos desse campo de estudo, consolidando sua importância nos estudos dos Gêneros dos Discursos, tornando-os “uma das preocupações centrais da Linguística Textual, particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam.”.

Para nos comunicarmos usamos a linguagem como um instrumento. A cada discurso, um gênero se constrói, de acordo com o propósito da comunicação e o contexto em que é produzido. Como explica Bakhtin (1997, p. 280):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Por serem importantes para os estudos da linguagem, os gêneros do discurso são bastante usados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998). Eles possuem diretrizes de como ensinar a língua, baseados em estudos da sociolinguística e dos gêneros, considerando “a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (p.5).

Os PCN também criticam o sistema padrão “gramatical” de ensino, que, a partir da década de 80, deixou de atender às necessidades e contribuiu, ainda mais, para o fracasso escolar (p.18), reconhecendo que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (p.22). O documento recomenda ao professor não desconsiderar a realidade do aluno, e evitar o ensino das normas gramaticais fora do contexto real, o “preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”, o “ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas”, dentre outras orientações (p.18).

Os PCN<sup>+</sup>, Orientações Educacionais Complementares (BRASIL, 2006), incluíram mudanças nas competências a serem desenvolvidas no ensino médio, sendo elas: “comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos.” (p.15). Essas alterações se aproximam mais das cinco competências gerais exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): “dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias.” (PCN<sup>+</sup>, 2006, p.16), reconhecendo a interdisciplinaridade dos conhecimentos, onde:

As disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências da Natureza e Matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais, ingredientes da área humanista. E, vice-versa, as ciências humanas devem também tratar de aspectos científico-tecnológicos e das linguagens. (ibid., p. 17)

Nessa perspectiva, "linguagem" é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação, seja ela verbal, não-verbal ou digital, sendo “ o conceito de linguagem a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os”. (ibid., p.40).

### **2.3.1 Gêneros textuais emergentes**

Os gêneros desenvolvidos com o surgimento das tecnologias digitais são denominados de "emergentes" no trabalho de Marcuschi e Xavier (2004). No capítulo de Introdução (p. 13), Marcuschi explica que esses gêneros possuem similaridade com os tradicionais, convivendo ou se mesclando com esses nos ambientes digitais. Um exemplo é o correio eletrônico (e-mail), porque possui a mesma função de uma carta convencional, mas realizado em outra forma de transmissão (virtual), sendo uma “espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.”

À medida que os ambientes digitais evoluíram, foram criados gêneros adaptados às especificidades desses ambientes e às necessidades dos usuários, conforme Marcuschi, (2004., p.26)

Assim foi a invenção da escrita que gerou um sem-número de ambientes e necessidades para seu uso, desde a placa de barro, passando pelo pergaminho, o papel, até a invenção da imprensa com tipos móveis. O mesmo ocorreu com a invenção do telefone, do rádio e da televisão. Hoje, a internet tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos.

Os jogos digitais são um ambiente ou um gênero dentro de um meio? Wallace (2001 apud Marcuschi, 2004 p. 26), identifica estes ambientes ou entornos virtuais onde se situam os gêneros: Web (WWW, ou a própria rede), e-mail, foros de discussão assíncronos, chat síncrono, ambientes MUD, e ambientes de áudio e vídeo. Apesar do surgimento e evolução de novos recursos de comunicação, *essa* classificação ainda serve como base para identificar programas que propiciam o surgimento de novos gêneros textuais. O ambiente com maior semelhança com os games contemporâneos é o MUD (*Multi-User Dungeon*), no qual jogadores formam grupos, criam personagens (avatares), interagem em um mundo virtual, conversam em chats, criam e participam de histórias e ganham recompensas por vencerem as aventuras disponíveis.

Mesmo não se aprofundando no estudo dos jogos virtuais, Marcuschi (2004, p.26) diz que “no geral, são suportes para ações complexas envolvendo vários gêneros em sua configuração”. Há pouco tempo, os games eram vistos apenas como entretenimento, mas os resultados financeiros positivos e o crescente número de jogadores levaram os desenvolvedores a criarem novas tecnologias, tornando-se as principais inovadoras no segmento de entretenimento e transformando o que era brincadeira, em objeto de pesquisa em várias áreas, principalmente nos estudos culturais, que procuram entender esse mundo digital e sua influência na cultura e sociedade. Santaella diz (2009, p. 52):

O foco dominante, no estado atual da arte nas teorias e nos discursos sobre games está voltado para a oposição entre, de um lado os que se proclamam ludologistas, os quais colocam ênfase na dinâmica do jogo e, do outro lado, os narratologistas, que afirmam que os estudos sobre games devem caminhar ao das outras mídias contadoras de histórias.

Para entender como eles funcionam semioticamente, a autora lista estas três características principais (ibid.,p. 57-60): (i) as regras do jogo, “pois sem regras, quaisquer jogos de quaisquer tipos, não apenas os computacionais, seriam impossíveis”, (ii) a indexicalidade interna dos games, isto é, a mudança de estado, ainda não decidido, para outro estado, onde o estado anterior de certa forma antecipa o estado seguinte e, (iii) as condições imersivas e interativas dos games, em que o ato de jogar leva, de forma psicológica, o jogador a uma percepção diferenciada e grande concentração.

Dependendo do tipo de jogo, pode-se identificar outras características além das listadas por Santaella (ibid.), como comunicação em tempo real, troca de correspondência entre jogadores, criação de personagens, conquistas, descrição de aventuras, troca de moedas do jogo, comércio, leilões de itens, e estratégia em grupo, entre outros.

Seriam então os jogos digitais um gênero, um hipergênero, ou um suporte para diversos gêneros digitais? Considerando as características acima, Bonini (2011) diz que o jogo seria um hipergênero, uma vez que possui "muitos gêneros, produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior, um grande enunciado." As características que o fazem “jogo”, são os gêneros digitais inseridos nele. Não poderemos considerar um jogo digital apenas um suporte, pois o suporte para ele seria o dispositivo com capacidade de processar os dados digitais (bits) em textos, imagens e sons compreensíveis aos jogadores, como computador, celulares ou consoles, por exemplo. Qualquer jogo possui uma história, regras, comandos e outros gêneros compondo um conjunto complexo e necessário para tornar o jogo exequível.

#### **2.4 Produção textual com gêneros textuais**

No ensino-aprendizagem da língua materna, dominar os gêneros textuais não requer apenas saber aplicá-los dentro do contexto comunicativo, mas usar as normas gramaticais, que organizam as palavras em sequências ordenadas para que acarrem sentido. Apesar de existirem variáveis dentro da língua, é necessário ensinar na escola a norma que se convencionou como "padrão", reconhecendo o uso das regras dentro de um texto completo e não em frases ou orações que as demonstrem, mas não ensinam como aplicá-las em uma produção textual. Como recomenda Irandé Antunes (2007), os

professores de português não devem dividir o ensino da língua em gramática e produção textual, mas mostrar aos alunos como funcionam juntos e levá-los a entender onde e como usar as regras, aplicando-as com eficiência.

Escrever dentro da norma padrão e saber aplicar as regras podem não ser suficientes para que um texto seja compreensível. A coerência ou incoerência de um texto não depende só das normas gramaticais, mas também de conhecimento de mundo. Como Koch e Travaglia (2015) explicam que:

[...] juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos linguísticos, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e de que tipo de mundo em que o texto se insere, bem como o tipo de texto.

Dessa forma, só existe coerência quando “há uma unidade de sentido no todo do texto, sendo a base a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto” (ibid., p. 26). Coerência, coesão, norma gramatical, conhecimento de mundo e intenção comunicativa, são a base para a construção de um texto, porém é necessário saber como processar todos os elementos simultaneamente. Koch (2016, p. 35-38) define três estratégias de processamento textual, sendo elas: a estratégia cognitiva, sociointeracionais e textuais. As estratégias cognitivas “fazem parte do nosso conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão de discurso”, as sociointeracionais são as “estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal.”, e as textuais dependem da organização da informação, de formulação, de referenciação e equilíbrio entre o explícito e implícito.

Sem a intenção de se menosprezar a expressão individual dos alunos participantes da pesquisa empírica discutida neste trabalho, percebe-se que há necessidade de se ter um "norma" que oriente as atividades de ensino-aprendizagem da língua. Azeredo (2011, p. 63) diz que "norma padrão" é o "conjunto de realizações fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas produzido e adotado mediante um acordo tácito pelos membros da comunidade".

Com base nas estratégias textuais, para trabalhar didaticamente textos de qualquer tipologia e gênero, recomenda-se o uso de Sequências Didáticas, uma metodologia de ensino-aprendizagem de língua materna criado por Schneuwly e Dolz

(2011).<sup>11</sup> Os autores propõem atividades encadeadas e planejadas em módulos, que evoluem de acordo com o aprendizado já adquirido. Esse recurso encontra-se descrito no capítulo que segue.

---

<sup>11</sup> Professores das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça.

## **CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho teve por principais objetivos averiguar como o uso de um software de criação de jogo pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de produção textual, e como recursos computacionais podem tornar as aulas de língua portuguesa mais dinâmicas e sintonizadas com o aluno da atualidade.

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, dado o caráter experimental e o tempo reduzido para realização do experimento. Conforme Malhotra (2001), esse tipo de investigação é flexível, realizado com amostra pequena e com análise qualitativa dos dados. A revisão da literatura forneceu embasamento teórico para os diversos aspectos discutidos no trabalho.

### **3.1. Desenvolvimento da pesquisa**

Para a pesquisa empírica, elaborou-se o plano de aula baseado no esquema de uma Sequência Didática (Cf. 3.3 neste capítulo) para avaliar o uso do programa FazGame no apoio à aula de língua portuguesa. Os alunos que participaram das duas aulas-experimento (4 h/a) cursam o 3o. ano do Curso Técnico de Produção Industrial no IF Fluminense, campus São João da Barra.

Foram aplicados dois questionários (Apêndice B): o primeiro (Q1), respondido por 35 alunos, visou obter informações gerais sobre os alunos e seus hábitos referentes ao uso de games. O segundo questionário (Q2), respondido pelos 20 alunos que participaram do segundo encontro, foi aplicado após o experimento para verificar sua percepção sobre o mesmo.

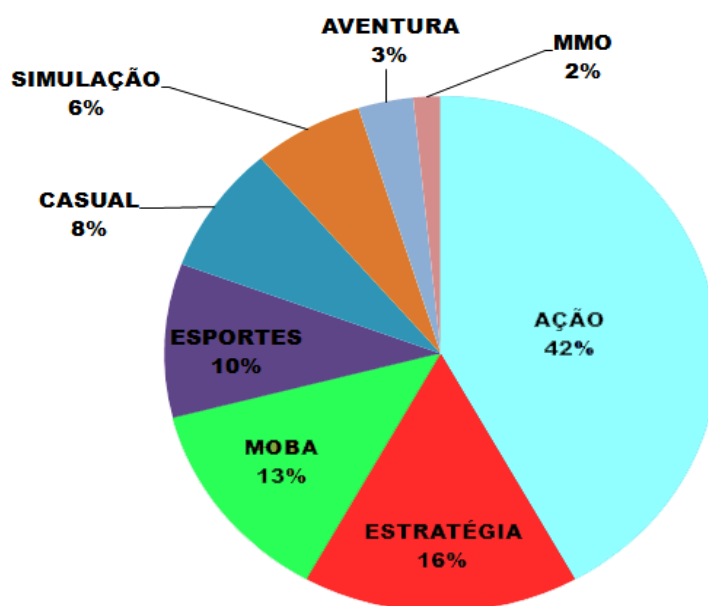
Sobre os participantes do experimento, verificou-se que 18 são do sexo masculino (56%), e 14 do sexo feminino (44%), com idades que variam de 16 a 19, sendo a maioria, 17 anos (65%). A maior parte desses sujeitos tem acesso à internet sem fio por meio de banda larga 3G ou 4G.

No que se refere ao hábito de jogar games online, 37% dos entrevistados não costumam jogar. Os respondentes que afirmam jogar games (63%) usam computadores (34%), celulares (29%) e consoles (14%).



O estilo de jogo que eles mais gostam são os dos gêneros ação (42%), estratégia (16%) e MOBA<sup>12</sup> (13%), características comuns aos jogos mais populares, que são: ter bons reflexos e decisões rápidas, raciocínio tático e o adversário principal são a inteligência artificial do computador (IA), ambientes de disputas acirradas, e o objetivo final é destruir a base inimiga.

Figura 1: Gêneros dos Games Preferidos pelos Participantes.



Os gêneros citados possuem pouca narrativa escrita e requerem destreza com os controles e conhecimento tático, demonstrando que os games são uma diversão competitiva, para a maioria. Em praticamente todos os jogos, a língua dominante é a inglesa, gírias e siglas criadas especificamente para o grupo, visando a uma comunicação rápida.

### 3.2 Software FazGame

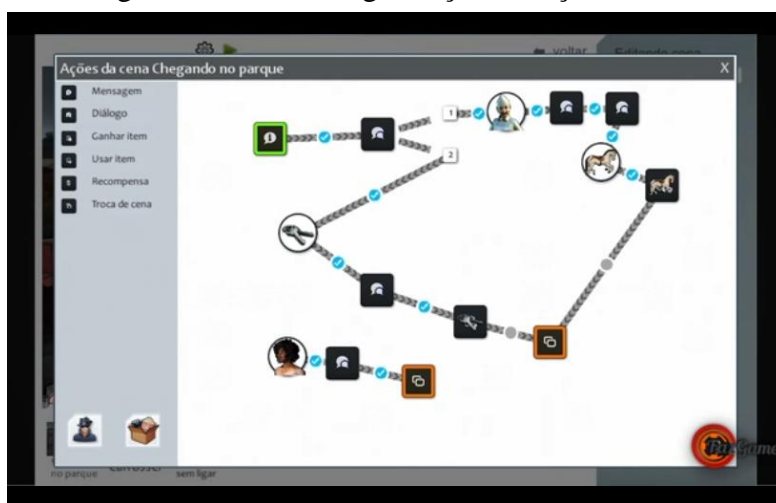
O FazGame é um software que apresenta ambiente lúdico e intuitivo para criação de games educacionais. A ferramenta está associada ao Portal FazGame, que possibilita a publicação e acesso aos games em qualquer dispositivo com acesso à

<sup>12</sup> MOBA é a abreviação de *Multiplayer Online Battle Arena*, ou arena de batalhas online para vários jogadores, onde dois times tem por objetivo a destruição da base inimiga.

internet. Durante o processo de criação de games, os usuários desenvolvem o raciocínio lógico, a solução de problemas, o pensamento criativo e o trabalho colaborativo, e se motivam para a aprendizagem de conteúdos pedagógicos de forma divertida e dinâmica.

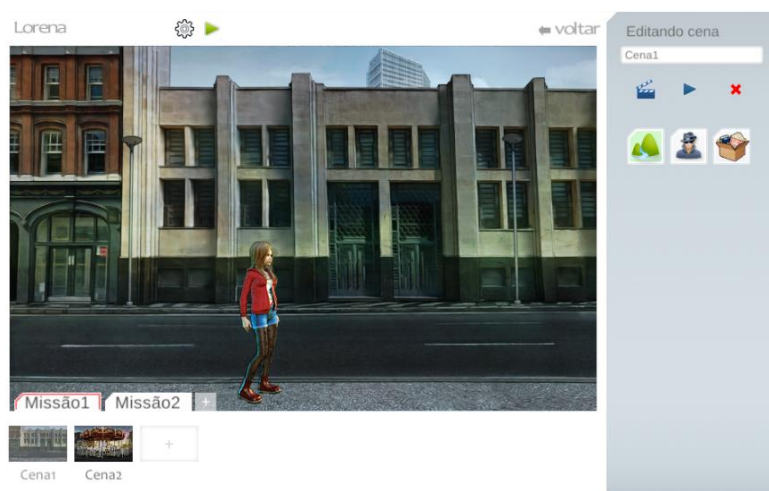
O software possibilita a criação de jogos no estilo *point-and-click*, com narrativas, diálogos, itens e cenários elaborados diversificados escolhidos entre os disponíveis. A programação lógica é simples, com tutoriais em vídeo explicando cada passo do processo de criação.

Figura 2: Tela de Programação de Ações no Tutorial<sup>13</sup>



Fonte: FazGame

Figura 3: Exemplo de tela de produção de uma cena do Jogo



Fonte: FazGame.

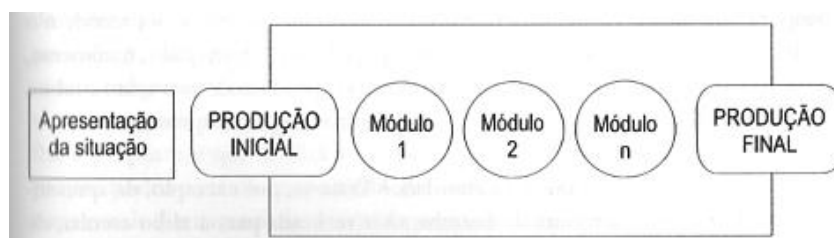
<sup>13</sup> URL: <https://www.fazgame.com.br/tutorials.html>

Durante o processo de criação é possível testar as ações e modificá-las se for necessário, porém é necessário o planejamento e a criação da história do jogo. Esse planejamento orienta as atividades de ensino-aprendizagem de produção textual, incluindo a seleção e conhecimento das características do gênero específico, compreensão da norma padrão e seu uso dentro do contexto comunicativo desejado.

### 3.3 Plano de aula experimento

Schneuwly e Dolz (2004) criaram a Sequência Didática (SD) para o ensino de língua materna com o objetivo de melhorar processos de ensino-aprendizagem escolar, trocando o ensino baseado em tipologias textuais para o uso dos gêneros como instrumentos necessários à comunicação. Os autores definem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82), que possibilitam os alunos fazerem as adaptações.

Figura 4: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Scheneuwly e Dolz, 2004, p. 83.

Para o desenvolvimento da Sequência Didática (SD) com criação de jogos no portal FazGame, foram realizados dois encontros (4 h/a) em laboratório com 30 computadores com acesso à internet.

O plano de aula foi elaborado sobre o gênero "conto", considerado mais adequado para criação de uma versão/tradução mais “enxuta”, incluindo seus vários capítulos (missões). O conto escolhido para inspirar os alunos foi “Venha ver o pôr do

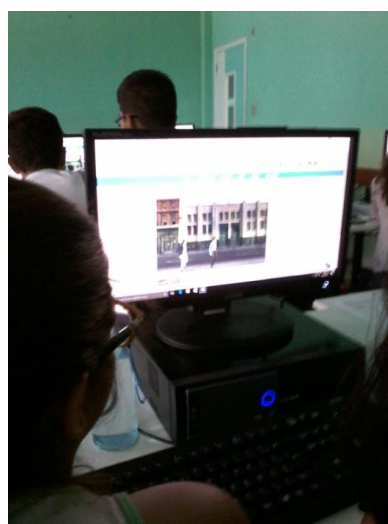
sol”, de Lygia Fagundes Teles (2009), e as etapas para criação do jogo se desenvolveram como se segue.

i) *Apresentação da Situação*: Nesta etapa foram dadas explicações sobre o gênero textual escolhido, usando como apoio a leitura das definições que são fornecidas pelo livro didático usado pela instituição (ABAURE; PONTARA, 2008). Distribuimos o conto selecionado impresso e fizemos a leitura de parte dele, deixando o final em aberto, para causar a curiosidade da leitura completa. Em seguida, foi apresentada o portal FazGame, com demonstrações de jogos criados e todas as ferramentas disponíveis.

ii) *Produção Inicial*: Esta fase incluiu o planejamento da história do jogo. Para isso, os participantes, em grupos, receberam orientações de como desenvolver os roteiros e escolher os personagens que fariam parte da história a ser criada.

iii) *Módulo 1*: Com o planejamento em mãos, os grupos iniciaram as atividades no software FazGame, incluindo cadastro no site e produção dos diálogos. Nesta etapa os participantes precisaram inserir a lógica do jogo, isto é, a programação das ações para que os personagens interajam, respondam questões, entreguem ou recolham itens, mudem de missão e recebam pontuação. Nesse processo de escrita, os participantes receberam explicações quanto à função dos conectivos usados, construção de sentido e características do gênero textual "conto", como poucos personagens, um “nó” ou apenas um problema e um desfecho rápido.

Figuras 5 e 6: Produção do Jogo no Laboratório.



iv) *Módulo 2*: Esta etapa da SD foi desenvolvida no segundo encontro com os alunos, e envolveu a leitura, revisão e finalização das histórias. A revisão incluiu (i) demonstração dos elementos que caracterizam o gênero "conto"; (ii) correção de desvios da norma padrão, com explicação da regra gramatical usada; (iii) reescrita de trechos sem sentido ou incompletos; (iv) revisão da lógica; e (v) publicação das cenas criadas na atividade.

A produção textual dos participantes e reflexões sobre outros resultados do experimento são apresentadas no capítulo de Análise dos Resultados.

## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Este capítulo apresenta a análise qualitativa dos dados obtidos na pesquisa empírica. São analisados 03 textos produzidos pelos 17 alunos que participaram dos dois encontros (4 h/a). A seção final do capítulo discute as impressões dadas pelos participantes acerca da atividade proposta. Foram criados três jogos (Apêndice A), cujos títulos são: Ladrão de Grussaí (J1), Aventuras Proibidas (J2) e A Menina Burra Oficial (J3).

### **4.1 Escolha do tema do jogo**

No Módulo de “Produção Inicial” da SD, os participantes foram instruídos a ser criativos e seguir as características do gênero proposto. Foram avisados também de que os desvios da norma padrão seriam corrigidos após terminarem de escrever e que deveriam publicar os jogos na plataforma FazGame.

Histórias criadas na produção de jogos são geralmente adaptações de textos narrativos. Para o experimento, optou-se pelo "conto", gênero textual que consta nos programas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Esse tipo de narrativa foi considerada adequada pelas suas características.

As três histórias criadas giram em torno do tema “policial”, tendo o mesmo “nú” - assalto. Não é possível afirmar até que ponto esse aspecto em comum nos três jogos decorre do cotidiano dos participantes. No caso do J1, a justificativa para escolha do assunto foi o fato de um dos autores ter sido realmente assaltado na localidade de Grussaí. Os demais não explicaram o motivo para sua escolha; acreditamos que o conto lido no início da atividade tenha influenciado, já que o tema é relacionado a um crime.

Um fato inusitado foi a criação do jogo A Menina Burra (J3). Na primeira aula o grupo foi incentivado a dar um final menos cruel para a protagonista. Para não desestimular a criatividade não houve proibição do tema, porém houve uma intervenção na qual foi solicitado que o roteiro fosse revisto. Na aula seguinte, levamos um texto sobre os significados da palavra “burro”, que explicou a origem do animal e porque

chamam as pessoas com pouco conhecimento de “burras”. O objetivo foi levar à reflexão e revisão do tratamento da personagem "menina burra" no Jogo 3.

## 4.2 Coesão e lógica

Durante o desenvolvimento dos jogos, os alunos foram questionados sempre que se verificou que havia algo sem sentido (incoerência), e incentivados a fazer a releitura e reescrita de seus textos.

No que se refere à lógica do jogo, (Cf. Fig. 2), os alunos tiveram poucas dificuldades, e os que as tinham, eram incentivados a assistirem os tutoriais disponíveis no Portal FazGame, além de serem ajudados pelos colegas que já haviam terminado.

Em jogos digitais, a coesão e coerência são feitas de forma diferente de um texto não digital, por causa da hipertextualidade, ou seja, cada escolha cria novas opções que mudam, modificando o resultado final. Esse aspecto foi destacado, e os alunos foram orientados a revisar todas as respostas possíveis dentro do jogo.

As estruturas dos textos inseridos ocorrem da seguinte forma:

- Ação da Mensagem: Tem a função de narrador da história. Fornece instruções ou explicações de algo que ocorreu, ou ocorrerá. No balão que corresponde a essa ação, são escritas a fala do narrador ou instruções do programa.
- Ação de Diálogo: que possui as opções de (i) mensagem, onde é inserida a fala de um personagem, e (ii) pergunta, que exige duas respostas. No balão que corresponde a essa ação aparece a imagem do personagem que está falando.
- Ação de Ganhar Item: item que foi adicionado na criação do jogo. Quando ele é recebido, aparece uma mensagem criada pelo sistema e um som é tocado.
- Ação Recompensa, que podem ser: tipo de pontuação; o valor e o motivo, escolhidos por quem cria o jogo. Nesse caso, um som específico é tocado para informar que algo ocorreu.

Cada opção escolhida é digitada com o texto planejado no roteiro, criando a narrativa do jogo.

Os três jogos se desenvolveram com diálogos entre poucos personagens: policial e menino no J1, xerife e dois meninos no J2, menina e menino no J3. A figura do narrador não aparece no J1, mas está presente nos outros jogos e marcado pelo balão "mensagem".

Figura 7: Imagem do J3 – Balão Referente à Ação "Mensagem"



Fonte: FazGame.

### 4.3 Oralidade e expressividade

Os textos produzidos pelos alunos são diálogos redigidos de forma a representar a fala oral. Por essa razão, eles contêm marcas da conversa oral coloquial que os participantes ouvem em situações como as usadas nas histórias desenvolvidas por eles.

Essa escrita apresenta marcas de oralidade, uma característica da comunicação informal feita entre os alunos participantes quando conversam nas redes sociais na internet. Para que as "conversas" soem mais realistas e naturais, os autores dos jogos usam diferentes recursos, tais como:

- repetição de sinais de pontuação: *Ai meu Deus é o Ladrão de Grussaí!!!* (J1); *Caraca nem depois de morta você fica inteligente!!!* (J3);
- uso de maiúsculas para dar ênfase: *DEUS* (J3); *SIM MENINA BURRA!* (J1);
- uso de maiúscula sem justificativa gramatical: *Perdeu Passa o Celular* (J1);
- uso de reticências : *Policial eu fui roubado... Levaram meu celular!!* (J1); *Sim, é ele...*(J1);
- uso de interjeições: *ah* (J1); *ahhhhhhhhhhhh* (J3); *Hã?* (J3);
- uso de vogais repetidas: *Socorooooooooo!* (J1);



- uso de onomatopeias: *Hahahaha.* (J2); *Pow Pow!!!* (J3); *Bang* (J3);
- uso inadequado ou a falta de uso da vírgula: *Ei garoto esse é o ladrão?*(J1); *Em um belo dia, Kamila, resolve ir ao parque* (J3).

Outro aspecto observado na análise textual é o uso de gírias e expressões coloquiais: *Koé* (Qual é) *Dirceu*; *Peguei o buzão* (ônibus) *errado*; *estão armando* (organizando); *Meu parceiro* (parceiro). Esse recurso da língua fornece mais realismo à história e está condizente com a forma como os alunos se comunicam no dia a dia.

A transcrição dos textos (Apêndice A) mostra vários problemas de pontuação que podem ser corrigidos em sala de aula, principalmente o uso inadequado da vírgula, falta de acentuação gráfica (*onibus*); de ponto de interrogação (*Poderia me ajudar a chegar àquele lugar que tem brinquedos*).

Nos textos referentes ao “narrador”, e aos personagens como o policial e o xerife, não ocorre oralidade: (i) Xerife: *Tenho que encontrar pistas dos bandidos, não posso deixar esse roubo passar em vão!*(J2); Policial: *Ok, vamos procurá-lo* (J1); Mensagem: *Depois de dias à procura de pistas, chegou a conclusão que eles estavam no parque horas depois do roubo naquele dia* (J2).

A expressão escrita da oralidade se deu principalmente pela falta da sonorização dos diálogos, recurso ainda não disponível na produção do jogo. Um dos participantes sugeriu que tivesse o recurso de dublagem, no qual eles gravariam os diálogos e depois os colocariam como inseriram a imagem de um celular, recurso disponível, para representar o que foi roubado no J1.

#### **4.4 Percepção dos alunos sobre o experimento**

O Questionário 2 foi aplicado após a aula-experimento para verificar a percepção dos alunos sobre a atividade didática.

Na Questão 1 (“O que você achou do projeto de criar jogos para aprender sobre gêneros textuais?”), os participantes atribuíram uma nota de 0 a 10, em que 0 (zero) correspondente a “Não gostei”, e 10 (dez) a “Gostei muito”. A maioria (85%) mostrou ter gostado da atividade, tendo dado notas de 10 a 7; e 15% atribuíram notas abaixo de

6, avaliando a atividade como "regular". Poucos alunos incluíram comentários (*uma forma diferente de dinâmica, Achei legal, razoável*), mas não justificaram as respostas.

Na Questão 2 (“Você tem sugestões que poderiam melhorar o que foi apresentado?”), nove participantes deram sugestões como maior tempo de aula para elaborar o jogo, e melhoria do software FazGame, incluindo mais recursos, personagens e elementos para incrementar a história.

Para verificar, o conhecimento dos participantes acerca de aspectos relacionados a gêneros textuais, a mesma pergunta foi feita nos Questionário 1 (Questão 7) e Questionário 2 (Questão 3): “O quanto você conhece sobre os seguintes itens?”. Os respondentes deveriam atribuir notas entre zero (0), para "nenhum conhecimento", a dez (10) para "muito conhecimento". A maioria atribuiu nota 6 (seis), revelando que a atividade feita no experimento não foi suficiente para que os alunos apreendessem as noções de gênero e tipologia textual de forma adequada. Essa constatação mostra a necessidade de que a Sequência Didática deve ser desenvolvida de forma completa para alcançar os objetivos do programa de estudo.

Quando perguntados se pretendiam continuar a desenvolver o jogo (Questão 4), apenas metade dos participantes (50 %) responderam "Sim".

Não foi possível avaliar o aprendizado de forma mais aprofundada, pois a quantidade de aulas não foi suficiente para concluir, adequadamente, a Sequência Didática. Essa fase de conclusão poderia incluir:

- revisão e discussão sobre a pertinência de desvios da norma padrão no contexto do jogo;
- revisão e correção de a lógica do jogo, pois verificou-se que, em alguns casos, uma ação não ficou sem finalização ou complemento adequado;
- entrar na plataforma FazGame e testar todos os jogos. Nessa atividade, os jogos seriam avaliados pelos grupos com sugestões para melhoria. Os participantes poderiam também indicar se o jogo ficou "divertido" e /ou como torná-lo mais divertido.

Embora incompleta, a Sequência Didática realizada com a criação de jogos produziu resultados que demonstram a validade de se utilizar essa estratégia para desenvolver a produção textual dos alunos.

## CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

Este trabalho se desenvolveu a partir da tese de que os jogos digitais podem ser um recurso interessante no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, modernizando o método e a didática, aproximando-os dos alunos “nativos digitais”.

Com tantas Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis, é necessário criar planos de aula para que elas sejam incluídas com mais frequência, fazendo parte do cotidiano escolar, como fazem parte na vida fora da escola. Isso já é feito e incentivado em muitas instituições de ensino que possuem os recursos necessários; porém, são poucos os docentes que sabem usá-los de forma eficiente, geralmente por falta de conhecimento sobre o assunto.

Uma possibilidade de uso de tecnologias digitais na escola, é a criação de jogos para a prática de produção textual. A criação de um jogo geralmente envolve o uso de mais de um gênero textual, pois o jogo é considerado um "hipergênero". Nesse sentido, o software para criação de jogos torna-se uma ferramenta didática porque oferece muitas possibilidades de aproximar o conhecimento teórico da prática, estimulando o criador a conhecer como funcionam os instrumentos disponíveis da língua, e como escrever para que o jogo tenha um desfecho apropriado.

Para saber como os alunos reagiriam em uma aula de produção textual com criação de jogo no Portal FazGame, foi feito um experimento com alunos do 3º ano do Ensino Médio, em laboratório de informática com acesso à internet. O software FazGame foi escolhido por ser um programa simples, que pode ser usado e publicado facilmente, com recursos adequados para a criação de diálogos, além de ser gratuito.

As atividades foram organizadas como uma Sequência Didática seguindo o modelo de Schneuwly e Dolz (2011) com poucos módulos, para adequar o planejamento ao tempo disponível de aplicação e elaboração do jogo. Os participantes foram incentivados a serem criativos, e informados que haveria revisão do texto escrito e da lógica do jogo quando o considerassem pronto para publicação. Quando eles terminaram, o texto do jogo foi lido. Infelizmente, por falta de tempo, não houve a correção do texto escrito, apenas verificou-se se havia elementos do gênero conto, como personagens, um nó e conclusão.

Durante a produção, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar os recursos que o programa possuía, além de assistirem aos tutoriais. Alguns alunos não tiveram dificuldades em programar a lógica do jogo, outros pediram ajuda ou consultavam o tutorial apropriado.

A autora considera os resultados da pesquisa como positivos. Os alunos tiveram boa participação, com trocas de ideias e ajuda entre os grupos, além de demonstrarem interesse e muita curiosidade pela novidade. O objetivo era que eles percebessem a importância da Língua na construção dos diálogos e fizessem o melhor possível dentro das possibilidades que o programa oferecia e o tempo para a criação do mesmo. Alguns alunos, quando perguntados informalmente ao término da aula, falaram que gostaram da ideia e que deveria ter mais aulas desse modo, achando a atividade muito divertida.

Os textos produzidos na atividade apresentam várias ocorrências linguísticas que constituem fonte de feedback para o professor do que precisa ser visto em sala de aula. Dando oportunidades para que os alunos criem textos como os mostrados neste trabalho, o professor pode ter em mãos subsídios para aprofundar e enriquecer seu programa de ensino.

Vale dizer que, com mediação e acompanhamento, o ensino pode aproveitar os saberes adquiridos de forma não ortodoxa tornando-o mais prático, contextualizado, com uma visão lógica das regras ensinadas, e sem uso de frases soltas.

Considerando os dados obtidos no experimento, verifica-se que o jogo digital é uma ferramenta profícua no ensino da Língua, que complementa a aula tradicional com o lúdico, tornando-a mais produtiva e diferente das demais. Ajuda, também, na compreensão das regras gramaticais, pois a criação de um jogo envolve a seleção de recursos da língua que sejam mais adequados a cada contexto de comunicação.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria L.; PONTARA, Marcela N. **Gramática: texto: análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, José C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, Adair. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. V. 11, n 3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

FAZGAME. **Crie seu jogo**. Disponível em: [https://www.fazgame.com.br/games/unity\\_editor?game\\_id=3081](https://www.fazgame.com.br/games/unity_editor?game_id=3081). Acesso em: 01 jul. 2016.

FINKEL, Don. **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia, Espanha: Universidade de Valencia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_ ; TRAVAGLIA, Luiz. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCUSCHI, Luiz. A.; XAVIER, Antônio C. **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOREIRA, Marco A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. Conferência proferida no **II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, Niterói, RJ, 12 a 15 de maio de 2010 e no VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, SP, 26 a 30 de julho de 2010. Disponível em: <http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/97/96>. Acesso em: 10 set. 2016.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe: eu estou aprendendo**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. **Mapa do jogo: A diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

UNESCO NO BRASIL. **TIC na educação do Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>. Acesso em: 22 jan. 2017.

**APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS  
APRESENTADOS NOS JOGOS CRIADOS  
PELOS SUJEITOS DA PESQUISA**

**JOGO 1: O LADRÃO DE GRUSSAÍ**

**Ladrão:** Perdeu Passa o Celular...

**Menino roubado:** Ai meu Deus é o Ladrão de Grussaí!!!

(item adicionado: celular)

**Menino Roubado:** Socorrooooooooooooo

**Menino Roubado:** Policial eu fui roubado... Levaram meu celular!!

**Policial:** Calma garoto! Me dê a descrição do ladrão

**Resposta 1** – Ele era negro, vestia negro, tinha uma mancha negra e mancava negro...  
ah e era negro.

Resposta 2 – Em branco

**Policial:** Ok, vamos procurá-lo

**Policial:** Ei garoto esse é o ladrão?

Se chama Paulo Adriano também conhecido como Ladrão de Grussaí...

**Resposta 1-** Sim, é ele...

**Resposta 2 -** não, não é ele

**Ladrão:** Vai me entregar?

Quando estiver sonhando eu estarei lá,

Quando estiver vendo filme eu estarei lá,

Quando estiver no banho eu estarei lá!!!

**Menino roubado:** AAAAA ele me ameaçou policial

**Policial:** Calma, o único lugar que ele vai estar é atrás das grades!!!



**JOGO 2: AVENTURAS PROIBIDAS**

**Mensagem:** Dois ladrões estão armando para roubar um gado.

**Menino 1:** Koé Dirceu, vamos roubar aquele gado?

**Opção 1a:** Sim Jão! Só se for agora. Hahahaha

**Opção 1b:** mensagem: Os criminosos roubaram o gado e fugiram para o parque para tentar fugir das suspeitas.

**Menino 1:** Vamos Dirceu, vamos nos esconder no parque.

**opção 1c:** em branco

**Menino 2:** Sim! Vamos nessa.

**Opção 1d:** em branco

**Menino 1:** Vamos deixar a poeira baixar para podermos ir para casa.

**Menino 2:** Ok! Meu parca!

**Opção 1e:** em branco

**Mensagem:** O xerife chega no local do roubo para procurar pistas dos bandidos.

**Xerife:** Tenho que encontrar pistas dos bandidos, não posso deixar esse roubo passar em vão!

**Mensagem:** Depois de dias à procura de pistas, chegou a conclusão que eles estavam no parque horas depois do roubo naquele dia.

**Xerife:** A cada pista que encontro, me aproximo mais dos autores do roubo.

**Mensagem:** Dias depois, o xerife encontra os criminosos e dá ordem de prisão!

**Xerife:** Vocês estão presos pelo roubo do gado!

**Mensagem:** Não tendo mais como fugir, eles se rendem!

**Menino 1:** Nós nos rendemos!

**Menino 2:** Você é um ótimo xerife!

**Mensagem:** Com tudo resolvido o xerife recebe sua recompensa.

**Mensagem:** Você ganhou 5000 pontos em 02 Presos no artigo 155. Furto.

<b>JOGO 3: A MENINA BURRA OFICIAL</b>
---------------------------------------

**Mensagem:** Em um belo dia, Kamila, resolve ir ao parque, porém pega o onibus errado porque não leu o que estava escrito no letreiro. Então desce em um lugar perigoso e sai de uma situação difícil de maneira engraçada. Acerte as respostas e saia ileso.

**Menina:** Ai meu DEUS! Eu sou muito burra  
Peguei o buzão errado, não sei onde estou...

**(click no menino)**

**Menino:** Você é burra!

**Menina:** Não! Por quê?

**Menino:** Nossa, você é burra mesmo hem!

**O que ela irá responder:**

**Opção 1a:** Hã?

**Opção 2a:** Não, eu não sou. Poderia me ajudar a chegar àquele lugar que tem brinquedos

**Se escolher opção 1a:** Cala boca! Você tem dinheiro?

**Menina:** Isso é um assalto?

**Opção 1b:** Sim, menina burra!

**Opção 2b:** Não! Estou brincando de polícia e ladrão! Ha Ha

**Se escolher opção 1:**

**Mensagem:** Você ganhou 0 pontos em RECOMPENSA  
Você é burro demais para ganhar recompensa!  
Tente na próxima.

**Menina:** ahhhhhhhhhhh ...Estou sendo assaltada!

**Menino:** Você está morta! Pow Pow!!!

**Mensagem:** A menina foi morta pelo assaltante e foi para o céu!

**Menina:** Eu morri?

**Mensagem:** E os animais falaram: “SIM MENINA BURRA!”

**Mensagem:** The End...

**Se escolher opção 2a:** Não, eu não sou. Poderia me ajudar a chegar àquele lugar que tem brinquedos

**Menino:** Você tem dinheiro?

**Menina:** Tenho! Por que?

**Menino:** Porque isso é um assalto! Bang... perdeu!  
The End...

**Se escolher a opção 2b:** Não! Estou brincando de polícia e ladrão! Ha Ha

**Mensagem:** Você ganhou 100 pontos em RECOMPENSA.

**Menina:** Ah sim! Pensei que iria me assaltar, vamos ao parque?

**Menino:** Primeiro vou te assaltar” Ai eu te levo ao parque!

**Menina:** Ta bom! Você é muito gentil!

**Mensagem:** A menina burra e o assaltante morrem atropelados ao tentar chegar ao destino... :(

**Menina:** Eu estou morta?

**Menino:** Caraca nem depois de morta você fica inteligente!!! ;/

**Mensagem:** The End...

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS NA  
PESQUISA**

**QUESTIONÁRIO 1 - (APLICADO ANTES DA AULA-EXPERIMENTO)**

1- Você costuma jogar games?

SIM  NÃO

2- Esse game precisa de internet para ser jogado?

SIM  NÃO

3- Qual o tipo de acesso à internet mais usa?

3G OU 4G  
ADSL - LINHA  
TELEFÔNICA

RÁDIO

SATÉLITE

LAN HOUSE

CABO

WIFI

NÃO POSSUO  
ACESSO

4- Qual equipamento você usa para jogar com mais frequência?

CELULAR

CONSOLE

COMPUTADOR

TABLET

OUTROS (quais?)

5- Qual o nome dos três games que você mais joga?

---

---

---

6- Já participou de alguma aula ou teve disciplinas usando jogos? Se sim, qual disciplina e em que série estava?

---

---

---

7- Dê uma nota de 0 a 10, 0 (zero) para "Nenhum conhecimento" e 10 (dez) para "Muito conhecimento."

Tipologias  
textuais

Texto Narrativo

Gêneros  
Textuais

Função dos  
gêneros


8- Você tem alguma sugestão para que as aulas de Língua portuguesa, literatura e gramática fiquem melhores? Se sim, qual:

---

---

---

Qual a sua  
idade? \_\_\_\_\_

Sexo:

M

F

**QUESTIONÁRIO 2 (APLICADO APÓS A AULA-EXPERIMENTO)**

- 1- O que você achou do projeto de criar jogos para aprender sobre gêneros textuais? Dê uma nota de 0 a 10, 0 (zero) para "Não gostei" e 10 (dez) para "Não gostei muito."

---

---

- 2- Você tem sugestões que poderiam melhorar o que foi apresentado?

---

---

- 3- O quanto você conhece, atualmente, sobre os seguintes itens. Dê uma nota de 0 a 10, 0 (zero) para "Nenhum conhecimento" e 10 (dez) para "Muito conhecimento"

Tipologias  
textuais  
Texto  
Narrativo  
Gêneros  
Textuais  
Função dos  
gêneros


- 4- Você pretende continuar a desenvolver seu jogo?

SIM  NÃO