

A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: O JOGO “FONTE DA SORTE”

THE USE OF LEARNING OBJECTS WHEN WORKING WITH THE TEXTUAL GENRE TALE: THE "FOUNTAIN OF THE FAIR FORTUNE" GAME

Gleice Rayane Macedo Silva¹
Weslin de Jesus Santos Castro²

Resumo: Este artigo relata a aplicação do jogo “Fonte da sorte”, criado no contexto do ProfLetras e testado com alunos do 9º ano de duas escolas. Esse objeto de aprendizagem (OA) subsidiou o ensino do conto, especificamente, do enredo. Sua elaboração, aplicação e a análise dos resultados basearam-se nas teorias de: Bronckart (1999), sobre gênero textual; Huizinga (2005), sobre jogo; Mendes et al. (2004) e Tarouco (2003), sobre OA. Com as experiências de testagem, observou-se que o OA atende ao objetivo proposto e viabiliza o ensino de gênero de maneira colaborativa, desenvolvendo competências e realizando ações de linguagem.

Palavras-chave: conto; ensino; gênero textual; jogo; objeto de aprendizagem.

Abstract: This paper reports the use of the “Fountain of the fair fortune” game, created in the ambit of ProfLetras and tested with 9th grade students of two schools. This learning object (LO) sustained the teaching of tale, particularly, its plot. Its creation, application and result analysis were based on the theories by Bronckart (1999), about textual genres; Huizinga (2005), about game; Mendes et al. (2004) e Tarouco (2003), about LO. From these testing experiences, it was verified that the LO fulfilled its purpose and allowed to teach genres in a collaborative way, developing competences and performing language actions.

Keywords: tale; teaching; textual genre; game; learning object.

Introdução

Em um contexto linguístico repleto de textos orais e escritos, o encaminhamento das práticas sociais de linguagem exige um desempenho cada vez maior em leitura e escrita. Nos

¹ Licenciada em Letras Português e Inglês (Universidade Federal de Sergipe). Mestre Profissional em Letras (PROFLETRAS/Universidade Federal de Sergipe). Professora da rede estadual pública de Sergipe. Email: rayadgleice@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4879-5351>.

² Licenciado em Letras Português e Francês (Universidade Federal de Sergipe). Mestre Profissional em Letras (PROFLETRAS/Universidade Federal de Sergipe). Professor na rede estadual pública de Sergipe. Email: ws_weslin@yahoo.com.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0382-1173>.

diversos âmbitos da comunicação cotidiana, o apelo aos conhecimentos puramente linguísticos mostra-se insuficiente, pois, para a participação efetiva no mundo letrado, faz-se também necessário recorrer a competências textuais que possibilitem o uso dos textos a partir de sua organização interna e de sua circulação em meio social.

Nesse sentido, a instituição escolar, historicamente legitimada para a formação dos cidadãos, vê-se implicada na tarefa de conduzir uma prática didático-pedagógica que possibilite aos alunos a aquisição e o desenvolvimento dessas competências. Particularmente, com o respaldo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), o professor de Língua Portuguesa é orientado a organizar seu trabalho em torno do texto, elegendo-o como objeto fundamental do ensino.

Ao fazer essa opção, ele se concentra não somente na superfície linguística da materialidade textual, mas também em suas regularidades estruturais emergentes e em seu funcionamento em contexto social, conforme as exigências típicas de cada situação comunicativa. Assim, ele integra ao estudo da língua a perspectiva dos gêneros discursivos (ou textuais, conforme os pressupostos teóricos adotados), também preconizada pelos documentos oficiais.

Além disso, tendo em vista os propósitos que se estabeleçam para o ensino de língua (e dos diversos gêneros), as condições materiais de cada realidade escolar, a sua formação inicial e continuada, o professor precisa elaborar material adequado ao público discente e às orientações curriculares, complementando o livro didático. Face ao desenvolvimento de novas tecnologias educacionais, essa demanda de elaboração de material suscita a criação e utilização de objetos de aprendizagem (OA), como mediadores das interações que se fazem entre professor, aluno e conhecimento.

Diante dessas considerações, o presente artigo, partindo da discussão sobre o impacto da perspectiva dos gêneros textuais e do uso de OA no ensino de Língua Portuguesa, apresenta uma proposta de aplicação do jogo físico intitulado “Fonte da Sorte”. Destinado especialmente ao público do 9º ano do Ensino Fundamental e criado no contexto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, este recurso didático permite trabalhar com compreensão leitora, produção escrita e oral no ensino do gênero textual conto fantástico.

1 Ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais

As propostas feitas por estudiosos da língua portuguesa, relativas ao ensino da língua, sofreram mudanças nas últimas décadas à medida que as pesquisas feitas permitem novas conclusões. Dentre os vários posicionamentos assumidos, há aqueles que defendem o ensino de português por meio de gêneros textuais. Essa postura apoia-se nos estudos realizados por Bakhtin e o Círculo, pois em Bakhtin (2003 [1963]) estão expostas muitas das reflexões que foram desenvolvidas ao longo dos anos, permitindo pensar que os gêneros produzidos possuem a língua como material e são usados para diversos propósitos comunicativos em variados campos da atividade humana. Como são múltiplas as possibilidades de interação e de intenções humanas, é inviável realizar uma delimitação da quantidade de gêneros produzidos.

A partir dos estudos bakhtinianos, outras linhas teóricas sobre gêneros surgiram, a exemplo da linha sociointeracional que adotamos nesse trabalho, razão pela qual usamos o termo gênero textual em vez de gênero discursivo, tal como apresentado em Bakhtin (2003 [1963]). Assim, o ensino de gêneros que propomos considera as realizações textuais concretas: 1) nas quais a língua é observada em seu funcionamento, uma vez que o trabalho com os gêneros textuais pressupõe o tratamento de textos autênticos³; 2) nas quais outras instâncias da comunicação cotidiana também são objeto de análise, tais como o contexto social, os interlocutores e a regularidade estrutural dos textos com vistas a um dado propósito comunicativo.

Como vimos, o uso dos gêneros textuais varia conforme a necessidade dos indivíduos. Por isso, organizar o trabalho em sala a partir deles figura como um requisito básico para os que pretendem ensinar português visando a promover o desenvolvimento de competências nos alunos, a fim de que eles interajam em diferentes contextos sociais, sabendo adequar sua linguagem à situação em que se encontram e transpor esse conhecimento quando da produção de outros gêneros, tornando-se sujeitos autônomos e participativos. É por considerar esses pressupostos que documentos oficiais como os *PCN* (BRASIL, 1998), a *BNCC* (BRASIL, 2018) e o *Referencial Curricular do Estado de Sergipe* (SERGIPE, 2011) orientam o ensino de gêneros textuais.

³ Textos com os quais todo falante tem contato cotidiano, que não foram criados a priori para fins didáticos.

O gênero textual aqui trabalhado é o conto fantástico intitulado “A fonte da sorte”, da escritora britânica J.K. Rowling, mundialmente conhecida por também ser autora da série “Harry Potter”. A escolha desse material deu-se por alguns motivos: o primeiro, relativo às observações realizadas em sala de aula, nas quais foi possível perceber que os alunos ao ouvirem ou lerem histórias, incluem todas na categoria de narração, sem entender a classificação que recebem quando observados enquanto gêneros. Além disso, os alunos mostraram não fazer distinção acerca de como ler gêneros literários e não literários. A razão pela escolha de um conto fantástico foi a tentativa de estimulá-los para a leitura, pois eles revelavam-se, por vezes, resistentes. Por fim, a escolha por uma autora estrangeira deu-se pela intenção de aumentar o repertório dos alunos e por tomarmos como ponto de partida um conto pertencente ao universo de histórias de “Harry Potter”, ao qual eles estão familiarizados.

Enquanto conto fantástico, “A fonte da sorte” se caracteriza por acontecimentos insólitos, impossíveis de serem explicados pelas leis do mundo natural que nos é familiar. Em sua narrativa, ele apresenta uma competição que ocorre uma vez por ano durante o dia mais longo. Pessoas de vários cantos de um reino viajam e se encontram diante de um jardim com uma fonte de águas mágicas, para ver quem é escolhido para entrar e ter sorte durante toda a vida. Três bruxas e um cavaleiro são escolhidos para fazer o trajeto. A primeira bruxa possui uma doença da qual quer se curar; a segunda foi roubada e quer fortuna e força, a terceira foi abandonada por um homem e quer que a fonte alivie sua dor. Já o Cavaleiro, dito azarado, entra no jardim com a ajuda de uma dessas bruxas. Eles enfrentam alguns desafios cujas resoluções provocam mudanças de comportamento nas personagens, levando a uma resolução final que atende às necessidades de todos os personagens por meio da superação pessoal, pois a fonte, na realidade, não possui poder algum.

Desta feita, esse conto gera “a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural [...]” (TODOROV, 2004, p. 16). Conforme este autor, entendemos que o gênero que identifica esse texto escolhido suscita a hesitação do leitor: 1) entre uma explicação natural e outra sobrenatural diante da história narrada, 2) a partir de sua identificação com um personagem imerso na narrativa, 3) diante da decisão entre uma interpretação alegórica e uma interpretação poética.

Tendo em vista essa discussão, cabe dizer ainda que, para a concepção do objeto de aprendizagem que visa ao trabalho com o gênero conto, tomamos como fundamento os estudos realizados por Jean-Paul Bronckart que, em geral, analisa a estrutura e o funcionamento dos textos em relação às atividades humanas, conforme será apresentado a seguir.

2 As contribuições do trabalho de Bronckart

Tomando como herança as proposições teóricas da psicologia da linguagem e do interacionismo social compreendido a partir dos trabalhos de Vygotsky, Jean-Paul Bronckart⁴ localiza seus estudos dentro do que ele chama de interacionismo sociodiscursivo.

Para ele, a atividade social é mediada por ações de linguagem, imputadas a um agente e materializadas em uma entidade empírica que é o texto. Este é visto como “[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...]” (BRONCKART, 1999, p. 137).

Essa unidade de produção verbal, oral ou escrita, identificada como “a unidade comunicativa de nível superior”, surge da necessidade humana de construir significados e agir socialmente. A organização e o funcionamento dessas unidades se articulam a parâmetros como situação comunicativa, tipo discursivo, sistema da língua, decisão do produtor e modelo de gênero.

Por gênero de texto, compreendem-se então “[...] diferentes espécies de texto, que apresentam características relativamente estáveis [...] e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores” (BRONCKART, 1999, p. 137, grifo do autor). Ou seja, os gêneros se constituem em modelos comunicacionais que correspondem a ações de linguagem situadas e recorrentes em uma determinada formação social, com finalidades específicas.

Embora trace uma definição, o autor defende que a noção de gênero permanece vaga, o que gera ainda uma miscelânea de classificações não estabilizadas. Vaga porque o gênero

⁴ Convém citar que grande parte de sua formação e de seus trabalhos se inscrevem sobremaneira na psicologia experimental, na psicologia da linguagem e na didática de línguas. (www.unige.ch/fapse/grafe/files/2314/3290/5162/CV-JPB-2011-10.pdf).

não pode ser definido somente por regras linguísticas específicas ou pelo conjunto de segmentos que apresenta. Tomando como exemplo o gênero conto, em torno do qual nossa proposta de jogo didático está organizada, ele apresenta as características recapituladas por Bronckart (1999, p. 118): “origem temporal”, “sucessão de acontecimentos que acabam com o desfecho”, “diálogos dos personagens”, “colocação em intriga”, “intenção moral”.

No entanto, ele considera que esses mesmos elementos também compõem outros gêneros como a novela ou romance, razão pela qual eles somente não atendem à “necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” (BRONCKART, 1999, p. 119). Diante disso, o autor propõe o conceito de *folhado textual*, segundo o qual um texto está organizado a partir da superposição de três camadas superpostas e interativas, a saber: *infraestrutura geral do texto*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*.

Tomando como critério as interações havidas entre o produtor do texto e seus destinatários, constata-se que essas camadas se articulam em uma relação de hierarquia, ou seja, de maior (infraestrutura geral) a menor profundidade (mecanismos enunciativos). Os mecanismos enunciativos contribuem mais diretamente para manter a coerência pragmática, esclarecendo posicionamentos enunciativos e sinalizando avaliações no texto. Os mecanismos de textualização incidem no estabelecimento da coerência temática do texto, operando a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. A infraestrutura geral, que utilizamos mais detidamente para a realização desse trabalho⁵, constitui-se no plano geral, nos tipos de discurso que ela acomoda, nas articulações entre estes e nas sequências que figuram no texto, conforme detalharemos a seguir.

Nessa camada do folhado, o plano geral se refere à organização do conteúdo temático, que pode se apresentar sob a forma de resumo. Tomando como exemplo o texto *A fonte da sorte*, tem-se então: apresentação da fonte da sorte, chegada e apresentação das bruxas e do cavaleiro, entrada destes no jardim e subida do morro, surgimento e superação de obstáculos, chegada à fonte, resolução dos problemas e felicidade de todos, descida do morro.

O tipo de discurso representa os diferentes segmentos que o texto comporta, sendo predominante em nosso exemplo o discurso interativo (marcado pela presença de diálogos) e

⁵ Levar em conta as propriedades da infraestrutura geral do texto nos serviu para a sistematização do enredo, objeto de nosso trabalho. Com essa sistematização produzimos o jogo e analisamos sua eficácia nas produções dos alunos.

a narração, os quais se articulam pela presença de travessões e aspas indicando os turnos de fala dos personagens⁶.

Em relação aos segmentos (narrativos, argumentativos etc.) observa-se como a linguagem está planejada no plano geral. No texto de nosso exemplo (ROWLING, 2008), predominam os segmentos narrativos, distribuindo-se nas seguintes fases: orientação geral (parágrafos 1 ao 8), complicação (parágrafos 9 ao 16), ações (parágrafos 17 ao 32), nova complicação e novas ações (parágrafos 33 ao 39), resolução final (parágrafos 40 ao 44). As fases de orientação geral e complicação ainda podem ser subdivididas, mas, para fins de adaptação didática do modelo teórico à concepção do nosso jogo, mantivemos apenas essas duas nomenclaturas. Ademais, substituímos o termo orientação geral por situação inicial, respeitando, entretanto, a natureza dessa fase.

Ao discorrer sobre os segmentos narrativos, Bronckart (1999) exemplifica o fato de que eles podem comportar um número limitado ou complexo de fases, segundo a configuração de cada gênero: o *fait divers*⁷ e o romance, respectivamente. Nesse sentido, para a diferenciação dos gêneros, o folhado textual apresenta uma arquitetura conceitual que amplia a análise dos textos, estabelecendo segmentos estruturais com uma maior acuidade e permitindo uma observação mais detida das propriedades específicas de uma trama textual.

3 Os objetos de aprendizagem em sala de aula

Juntamente com o investimento em determinadas orientações teórico-metodológicas, a organização dos conteúdos segundo uma estrutura curricular, a adoção de formas de avaliação adequadas ao perfil de aprendizagem do alunado e o planejamento de sua ação didática, o professor precisa também fazer escolhas quanto ao material a ser utilizado.

Diante do aparecimento de situações de ensino mediadas pela presença de novas tecnologias educacionais em meio digital, que proporcionam variadas formas de interação entre professor, aluno e conhecimentos, tem se tornado cada vez mais comum, nos diversos âmbitos de ensino, a criação e o uso de objetos de aprendizagem (OA). Com esta finalidade

⁶ Interessante notar que o Cavaleiro não fala em nenhum momento durante a narrativa, sendo mais um traço de sua personalidade, sua condição no conto (ausência de coragem, azar). Apesar disso, podemos afirmar que ele participa da interação, uma vez que responde às bruxas por meio de atitudes.

⁷ Gênero que designa assuntos não categorizáveis nas rubricas de um jornal e apresentam casos excepcionais e/ou inexplicáveis.

ampla de apoiar a aprendizagem, a utilização de um OA deve estar em função de objetivos específicos, estimular a capacidade de reflexão do aluno, localizar-se em um momento da aprendizagem propício para o trabalho com determinado conteúdo, concretizar atividades que não poderiam ser realizadas de outra forma.

Segundo Wiley (2000), esses objetos correspondem a “[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”. Essa definição circunscreve adequadamente a natureza de um OA, se levarmos em consideração o meio digital em que, inicialmente, esses objetos surgiram e, atualmente, mais se desenvolvem. No entanto, uma vez que propomos neste trabalho um recurso que não opera nesse meio, consideramos aqui a posição de Tarouco (2003, p.2), segundo a qual um OA é

[...] qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado.

Com essa conceituação, podemos exemplificar também como objeto de aprendizagem uma lousa, um livro, um jogo físico, pois suplementam o processo de aprendizagem e podem ser reusados. Além da propriedade de ser reutilizável, Mendes et al., (2004) apontam outras características de um OA, como: *adaptabilidade* (permite ser adaptado a qualquer ambiente de ensino), *granularidade* (apresenta um tamanho que permite trabalhar partes específicas de dado conteúdo), *acessibilidade* (permite ser acessado em diversos locais por diversos usuários), *durabilidade* (permite a continuidade de seu uso mesmo com a mudança de tecnologia), *interoperabilidade* (permite ser operado em diferentes hardwares ou softwares), *metadados* (descrevem dados sobre objeto, como título, autor, data, assunto).

Embora essas características tenham sido apresentadas com uma configuração própria para o contexto digital, defendemos que seja possível também identificá-las em um recurso físico, tal como no jogo “Fonte da Sorte”. Este objeto possui como principais propriedades a *adaptabilidade*, *granularidade* e *durabilidade*.

Além de considerar essas características e uma vez que defendemos o recurso ao lúdico em sala de aula como auxílio para os alunos em seu percurso de aprendizagem, na confecção do OA proposto neste artigo, apoiamo-nos em Huizinga, para quem um jogo é

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas

absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2005, p. 33)

Segundo o mesmo autor, um jogo pode incluir a seriedade, ou seja, ele não representa apenas diversão ou passatempo, mas estratégia de ensino. Por meio dessa estratégia, entendemos que é possível aprender a organização estrutural do enredo de um conto segundo a teoria de gêneros adotada aqui.

Assim, elaboramos um jogo de tabuleiro em formato de trilha, inspirado no conto escolhido⁸, incluindo elementos próprios desse formato de jogo como comandos (que dão dinamicidade, como “avance uma casa”) e passagens secretas (que permite a troca de tabuleiro entre os participantes, que geralmente não acontecem em jogos de trilha). Por meio desse OA, o aluno não apenas se diverte, mas também tem a oportunidade de desenvolver competências de compreensão leitora, aumentar repertório, aprender a estrutura do enredo de um conto, além de trabalhar cooperativamente com os colegas, pois uma das etapas do jogo só pode ser vencida com o trabalho em equipe.

4 O jogo “Fonte da sorte”

4.1 Descrição

Este é um jogo de tabuleiro⁹ em que quatro jogadores percorrem uma trilha em busca da fonte da sorte. Ao longo do caminho, eles se deparam com desafios (perguntas, comandos etc.) que devem ser superados para que se consiga chegar ao final. Seu objetivo pedagógico é levar os alunos a compreender a estrutura do enredo.

O jogo “Fonte da sorte” possui três níveis que são dependentes. Assim, o nível 1 consiste em completar a trilha do jogo, ao longo do qual há pistas, instruções, trechos e tarefas com os quais os jogadores avançarão no jogo e poderão completar os dois níveis seguintes. Dentre as tarefas postas estão: representar por meio de desenho um momento do conto, escrever um roteiro da estória, organizar a estrutura do conto lido com os “prêmios” (tirinhas de papel contendo uma síntese dos acontecimentos da estória) ganhos ao longo do jogo, além

⁸ O conto pode ser lido através do link: <https://coringaalacarte.wordpress.com/2010/03/29/os-contos-de-beedle-o-bardo-a-fonte-da-sorte/>.

⁹ Maiores detalhes sobre a elaboração do jogo “Fonte da Sorte” se encontram no tutorial disponível no link: <https://www.dropbox.com/s/90h45vje3nmrlka/Tutorial%20do%20Jogo%20Fonte%20da%20sorte.pdf?dl=0>.

da produção de uma capa de DVD e do vídeo sobre a estória. O objetivo do nível 1 é aprender sobre o enredo de conto.

No nível 2, organiza-se o enredo do conto lido, utilizando uma folha com lacunas e trechos do enredo conquistados pelos jogadores ao longo da trilha. Essa etapa funciona como uma atividade em que os jogadores testam o aprendizado que o jogo proporcionou e também pode ser usado como uma avaliação de seu funcionamento.

No nível 3, os jogadores devem executar uma ação de linguagem proposta pelo professor. Essa etapa é essencial, pois, constitui-se na concretização da aprendizagem de um gênero para realizar uma ação de linguagem, conforme o aporte teórico de Bronckart (1999).

Em consonância com as novas práticas de letramento em uma sociedade tecnológica e tendo em vista as exigências sociais por indivíduos versáteis no manuseio de textos, a proposta de uso da língua foi a produção de um vídeo que resume a história lida. Considerando que essa produção audiovisual dos alunos apresenta linguagem verbal e não verbal articuladas entre si, ela assume, tomando como base Gomes (2016), uma configuração multimodal.

Conforme o autor, o texto multimodal caracteriza-se pela presença de mais de um material semiótico, a exemplo de cores, tamanho das letras, fotos, imagens, infográficos, e até mesmo gestos, na modalidade oral, envolvendo diversos modos de comunicação, que não somente a escrita.

Dias et al. (2012) explicam que a diversidade de semioses do texto multimodal exige o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita por parte do leitor a fim de que ele possa dar conta da multiplicidade de gêneros textuais multimodais que surgem devido a essa combinação de variados elementos. Isso pode ser alcançado, a nosso ver, por meio de um conjunto de atividades sistematicamente elaboradas com o objetivo de ensinar o gênero, levando o aluno “a conhecer, a interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos recorrentes e os que divergem do padrão recorrente” (DIAS et al., 2012, p. 79).

Dessa forma, os alunos foram levados a produzir desenhos que representassem momentos específicos do conto *A fonte da sorte*, considerando um roteiro que foi elaborado em uma das tarefas do jogo. Além disso, eles escreveram um resumo da estória para ser lida e gravada, gerando materiais visuais e de áudio para a montagem do vídeo.

A partir disso, imagem e áudio foram unidos por meio do software *Slideshow Creator*, disponível na Internet para download gratuito. Com esse recurso, a narrativa foi recontada, atingindo-se o objetivo de ensino proposto e completando a Etapa 3 do jogo. Assim, todas as etapas do jogo foram cumpridas e os discentes desenvolveram competências de leitura de conto e produção textual audiovisual com vistas a atingir um objetivo e pensando em seu leitor, tal como proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

Dessa forma, considerando a teoria de gênero textual e o objetivo de ensino proposto, desenvolvemos um trabalho em sala seguindo esta linha de raciocínio: jogar a “Fonte da Sorte” para aprender o enredo, aprender o enredo para compreender o conto, compreender conto para construir síntese e construir síntese (vídeo) para (se) comunicar.

O jogo é composto por quatro peças de tabuleiro em formato próximo ao de um triângulo, uma peça circular contendo a fonte que deve ser alcançada, quatro tampinhas de garrafa pet, uma folha contendo lacunas que devem ser preenchidas na etapa 2, cinquenta cartas que compõem cinco grupos distintos: 1) 14 perguntas sobre a organização do enredo, que fazem parte da etapa 1; 2) 14 cartas-resposta que são fornecidas para favorecer a autossuficiência do jogo, pois, os alunos podem verificar se acertaram ou não as respostas sem precisar de um mediador; 3) 16 cartas-prêmio contendo os trechos do enredo, necessários para a realização da etapa 2; 4) 4 tarefas que já antecipam a produção que os alunos precisam fazer para realizar a ação de linguagem proposta, no caso, etapa 3; 5) 2 cartas de orientação, disponíveis no término da etapa 1 e portadoras de instruções para a etapa 2 e 3. A depender da proposta de tarefa final do professor, outros materiais podem ser necessários. No nosso caso, foram utilizadas folhas brancas, lápis de cor, lápis comum e borracha.

Cada setor do tabuleiro é uma trilha que simula o contato com a natureza já que o espaço do conto é um jardim. Portanto, o caminho que o jogador deve seguir é delimitado por uma estrutura que sugere uma parede formada por sebes, as casas a percorrer são desenhos de pedras numeradas e fixadas com o auxílio de fita adesiva para suscitar a curiosidade do jogador que precisa retirar a “pedra”, descolando-a a fim de descobrir o que há embaixo dela.

É importante observar que o jogo foi montado utilizando materiais de fácil acesso para um professor: a base foi feita com papel cartão de cor branca que foi pintada de verde com lápis colorido, os demais elementos que ilustram e organizam o jogo foram criados no *PowerPoint* e *Paint*, impressos, recortados e colados na base. Uma vez concluído, esse

processo resultou em quatro trilhas plastificadas, cada qual com uma sequência própria dos elementos que os compõem, para melhor preservação. As pedras numeradas foram dispostas sob a superfície plastificada do papel cartão, o que facilita sua remoção.

Ao retirar as pedras, os jogadores encontram pelo caminho: os comandos “avance uma casa” e “pule uma casa”, baús de tesouro (que indicam que o jogador ganhou uma carta-prêmio), pequenos textos (ensinam a estrutura do enredo segundo a teoria usada como base do jogo e contribuem para a realização do nível 2), tarefas (ações que o jogador deve realizar que servirão para completar o nível 3), passagens secretas (garantem dinamicidade ao jogo, pois guiam o jogador a mudar de trilha, trocando seu tabuleiro com outro jogador), além de pedras numeradas que indicam que uma carta-pergunta de mesma numeração deve ser lida e respondida. Apresentada a elaboração do jogo, segue o relato de sua aplicação.

4.2 Aplicação e avaliação

A aplicação do jogo “Fonte da Sorte” aconteceu com dois grupos de quatro alunos matriculados em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo um grupo da E.E.J.P.C. e outro do C.E.A.M., nos quais desenvolvemos nossa atividade docente.

A sequência de atividades que propusemos inicialmente teve as seguintes etapas: leitura individual e silenciosa do conto “A fonte da sorte”; testagem do tabuleiro conforme as regras descritas no tutorial (nível 1 do jogo); elaboração de uma síntese (nível 2 do jogo); produção escrita final (nível 3 do jogo). A produção escrita se configurou em duas modalidades de tarefa: criação de um vídeo que apresenta em poucos minutos a narrativa lida, feita pelo grupo do C.E.A.M.; confecção de uma capa de DVD (com a sinopse) para o vídeo, feita pelo grupo da E.E.J.P.C.

Com esse roteiro, julgamos ter investido na proposta de Bronckart que, como visto mais acima, defende que os diversos textos, com finalidades e regularidades próprias, constituem ações de linguagem situadas. Assim, depois de se apropriarem da história apresentada no conto, os alunos mobilizariam o conhecimento adquirido para uma prática de linguagem comum, qual seja, a de recontar uma história aprendida.

Nesse sentido, compreender o enredo da narrativa em seu plano geral, tal como previsto no folhado textual de Bronckart, auxiliaria os alunos a sumarizar as informações e realizar uma síntese, tão necessária no momento de recontar uma história.

Na E.E.J.P.C, a testagem aconteceu no turno contrário (vespertino), na sala de vídeo da unidade escolar. A seleção dos alunos¹⁰ para compor cada equipe foi feita sob a forma de convite, aberto a todo o grupo classe, de modo que os alunos aceitassem livremente participar da pesquisa. Antes da aplicação, foi-lhes explicado em que consistiam as atividades e apresentado em detalhes o termo de consentimento esclarecido.

Para não interferir sobremaneira no ritmo de atividades pessoais dos alunos, preferimos concentrar toda a aplicação em um turno, de modo que esta teve a duração de três horas. Dessa forma, pensando na utilização desse jogo em contexto de sala de aula, com uma turma inteira, observamos que será necessário dispor as etapas da sequência em diferentes aulas, a fim de que o trabalho seja realizado em tempo hábil e com boa qualidade.

Sendo assim, feita a leitura individual e silenciosa do conto, passamos ao nível 1 do jogo. Inicialmente, concebemos este objeto de aprendizagem para que os alunos jogassem de maneira autônoma, avaliando sua compreensão leitora e aprendendo sobre as partes do enredo. Por essa razão, buscamos organizar o tabuleiro e seus comandos do modo mais autoexplicativo possível.

No entanto, pudemos verificar que a mediação do professor se fez necessária, sobretudo porque os alunos solicitaram esclarecimentos reiteradas vezes, em relação ao conteúdo e ao funcionamento do jogo. Ademais, foi possível constatar que antes de desenvolver o conjunto das atividades, o professor já deve ter exposto aos alunos noções de gênero textual, conto e estrutura do enredo. Isso lhes permitirá assimilar mais eficazmente o conteúdo e desenvolver a habilidade de sintetizar quando forem jogar no tabuleiro.

No tocante ao aspecto gráfico, o tabuleiro proporcionou aos alunos uma experiência de jogo satisfatória. Porém, quanto à ordem das diferentes casas e quanto ao entrelaçamento que estas estabeleciam entre os quatros setores, surgiu para o grupo da E.E.J.P.C uma dificuldade na sequência das jogadas. Em um dado momento, quando os peões mudavam de setor ao chegarem a uma casa de passagem secreta, criou-se uma confusão na vez de cada jogador, de maneira que algumas outras casas ficaram sem ser exploradas. Fazendo um balanço posterior a testagem, entendemos que esse problema se deu porque, já no início, não

¹⁰ Agradecemos aos alunos da E.E.J.P.C que se dispuseram a participar da testagem do jogo.

definimos a sequência de cada jogada, o que seria fundamental para o percurso de um jogo articulado e fechado que criamos.

Concluída essa primeira fase, passamos ao nível 2 do jogo. Em uma folha distribuída pelo professor, o grupo deveria organizar as partes próprias de um enredo e as informações resumidas sobre o conto “A fonte da sorte”, recolhidas ao longo do tabuleiro. Nesse ponto, empregamos os pressupostos teóricos do plano geral do texto e da sequência narrativa, propostos no folhado textual de Bronckart.

Ao realizarem a síntese, os alunos colaram a etiqueta da fase das *Ações* antes da fase de *Complicação*, mas não fizeram o mesmo com as informações do enredo enquadradas nessas fases. Além disso, eles trocaram as posições das informações *Decisão sobre quem deve se banhar nas águas da fonte* e *Solução dos problemas de cada bruxa sem auxílio da fonte*, que deveriam constar nas fases de *Nova complicação* e *Novas ações*, respectivamente.

Todavia, essas foram as únicas incorreções do trabalho do grupo. Dessa forma, consideramos que o desempenho dos alunos foi satisfatório, pois, em geral, eles conseguiram distribuir a maioria das informações de maneira coerente. Consideramos também que a intervenção didática mediada pelo jogo auxiliou na compreensão leitora dos jogadores. Na tarefa de produção textual, nível 3 do jogo, o grupo da E.E.J.P.C criou uma capa de DVD, elaborando desenhos e criando o texto da sinopse¹¹ do vídeo produzido pelo grupo do C.E.A.M.

Embora a capa criada pelos alunos não demonstre um trabalho profissional de editoração gráfica, a realização desse produto final nos permite afirmar que eles realizaram uma prática de linguagem recorrente em sociedade, ou seja, apresentar a sinopse de um filme.

Por fim, ainda que estivéssemos concentrados em verificar a eficácia do jogo em relação aos objetivos propostos, ficaram evidentes na *performance* do grupo da E.E.J.P.C dificuldades que não estão no escopo desta pesquisa, como a não distinção entre a estrutura frasal afirmativa e a interrogativa, o não reconhecimento de acentos gráficos na leitura em voz alta e a grafia incorreta de algumas palavras. Essas dificuldades constituem, então, objeto de investigação e intervenção didática das próximas pesquisas. Passemos agora à aplicação no C.E.A.M.

¹¹ Optamos por não editar o texto dos alunos, uma vez que era curto o tempo de que dispúnhamos para essa primeira utilização do jogo.

Após diálogo com a coordenadora da instituição, ficou claro que propostas de trabalho em turno contrário não funcionam com os alunos dessa escola, pois ela recebe um público proveniente de várias comunidades cujo trajeto até o local se dá por ônibus escolar. Então, optamos por tentar aplicá-lo em horário de aula. Para isso, reproduzimos três cópias do jogo com o intuito de incluir os demais estudantes da turma na aplicação. Todavia, resolvemos separar um grupo para ser aquele analisado nesse artigo. Desse modo, dividimos a turma em três grupos de quatro alunos e um grupo de oito que jogavam em dupla.

A parte inicial da aplicação, que incluiu explicar o propósito da pesquisa do jogo e o termo de consentimento, ocorreu de forma satisfatória. Distribuímos os materiais do jogo e procedemos à leitura do conto, que precisou ser feita pela pesquisadora, pois não houve tempo de garantir cópias do texto para todos os alunos. Porém, a curiosidade dos alunos acabou por atrapalhar o acompanhamento da leitura, visto que eles estavam mais interessados em mexer no jogo, ver as cartas, abrir envelopes e olhar o que estava por baixo das pedras do tabuleiro. Após alguma insistência foi possível concluir a leitura e iniciar o jogo. De imediato, verificamos a ineficácia do procedimento inicial de leitura, pois os alunos não conseguiam responder às perguntas, nem localizar a resposta no texto fornecido para cada grupo, ao ponto de que foi preciso, desde o início, mediar o jogo.

Essa dificuldade aconteceu tanto porque o aluno não possuía uma cópia individual do texto, como também porque eles não prestaram a devida atenção à leitura em voz alta para assim ter o conhecimento necessário para responder as perguntas. Diante do exposto, concluímos que não é ideal usar o jogo “Fonte da sorte” em sala de aula com todos os alunos. É preciso que o aluno tenha o primeiro contato com o jogo por meio da observação, ou seja, aprender a jogá-lo vendo como outros colegas descobrem seu funcionamento.

Esses problemas estenderam-se até o fim das duas aulas geminadas de português, sem que algum grupo conseguisse de fato avançar para o segundo corredor da trilha. Por isso, recorremos a uma última estratégia: encerramos a aula, recolhemos o material e falamos com a professora de ciências para liberar os quatro alunos¹² do grupo selecionado para que pudessemos finalizar o jogo em um ambiente mais reservado. Assim, fomos para a sala de

¹² Agradecemos aos alunos do C.E.A.M. que se dispuseram a participar da testagem do jogo.

leitura, onde o nível 1 do jogo foi concluído com êxito, respeitando as regras do jogo e com os jogadores finalizando o tabuleiro na mesma rodada.

Mesmo com um grupo menor foi preciso continuar mediando o jogo, pois os alunos não refizeram a leitura do texto e a compreensão do conto foi prejudicada pelo comportamento de outros alunos da turma quando da leitura em voz alta na sala de aula. Além disso, percebemos que outros problemas dos alunos quanto à compreensão de um comando (na passagem e em “pule uma casa”) faziam com que errassem o local de colocar o peão. Assim, percebemos nesta aplicação com o grupo do C.E.A.M que é preciso fazer marcações bem visíveis nos tabuleiros, atribuindo números a cada um. Isso facilita a orientação dos jogadores.

Pudemos concluir que o jogo de tabuleiro sem a leitura do conto levou cerca de 1h15 minutos. Utilizamos o terceiro horário e o intervalo com esse grupo menor. Não querendo prejudicar os alunos participantes, resolvemos encerrar a aplicação ainda no começo do nível 2 para que eles voltassem para a sala de aula no quarto e quinto horários. Os alunos que participaram mostraram interesse em continuar a segunda e terceira etapas em outro momento, inclusive uma das alunas pediu o texto para fazer novos desenhos em casa.

No momento de organizar as etapas do enredo, os alunos acertaram a *Situação inicial* e a *Resolução final*, mas gastaram um tempo discutindo a ordem da *Complicação* e *Nova complicação*. Assim, foi preciso intervir e explicar claramente a organização do enredo. Entendemos que esse problema ocorreu não por causa do jogo, mas devido à maneira conturbada e apressada com que ele foi jogado.

Ao final dessa aplicação, os alunos concluíram o nível 1, completaram parcialmente o 2 e o 3. Além disso, alguns materiais foram posteriormente produzidos para compor o vídeo¹³, como o áudio (leitura de um resumo escrito pelos alunos) e as ilustrações. A expectativa era de que os alunos participassem da elaboração do vídeo, mas por motivos de cumprimento de prazos, resolvemos produzi-lo sem a presença deles, seguindo, com mínimas interferências, o roteiro que eles estabeleceram.

Considerações finais

¹³ O vídeo produzido a partir dos materiais elaborados pelos alunos pode ser conferido no link: https://www.dropbox.com/s/ikb4blxe8vwjagg/V%C3%ADdeo%20Fonte%20da%20Sorte_720x576.mp4?dl=0.

Por meio dessa experiência de criação e aplicação de jogo, pudemos observar que diferentes métodos de ensino de gêneros textuais despertam o interesse e curiosidade dos alunos. O jogo “Fonte da Sorte” viabilizou o ensino de um aspecto do gênero textual conto, qual seja, o enredo, conforme a teoria sociointeracional discursiva que tem por base. A aplicação do jogo mostrou que ele funciona bem, desde que seja jogado em condições propícias, pois ele exige atenção, silêncio e disposição dos jogadores.

Nesse sentido, a testagem do jogo evidenciou que é preciso reservar tempo suficiente para jogá-lo com tranquilidade, pois interrupções frequentes prejudicam a compreensão e concentração requeridas para cumprir adequadamente as tarefas. Por isso, é importante reservar um período do dia para jogá-lo ou, ao menos, interromper o jogo somente ao completar uma etapa.

Importante considerar que o professor que tenha interesse em utilizá-lo em sua sala de aula pode estender sua utilização para mais dias, contribuindo para que o aluno amadureça os conhecimentos fomentados durante a experiência.

Em geral, o *design* do material contribuiu para que os alunos se localizassem nos tabuleiros, a dificuldade de locomoção dos peões aparecia somente quando os alunos chegavam a uma passagem secreta e tinham que mudar de tabuleiro. Assim, cada tabuleiro precisa estar claramente identificado para evitar confusão na troca do material, pois isso pode provocar perda de informações importantes contidas nas casas, atrasar a chegada dos peões na fonte (linha de chegada), ou ainda, impedir o avanço para as etapas seguintes com os materiais (prêmios) necessários.

Além disso, a configuração do jogo facilitou a aprendizagem progressiva dos conteúdos. Então, os alunos aprenderam sobre o enredo do conto, sua estrutura e progressão temática durante a Etapa 1, enquanto coletavam dados e realizavam tarefas para serem usados na etapa seguinte. Na Etapa 2, eles puderam organizar a progressão temática do texto e entender como as informações foram distribuídas ao longo do texto; por fim, na Etapa 3, os discentes usaram todo o material produzido para criar um vídeo e uma capa de DVD. Nesse sentido, a atividade realizada em dois grupos distintos não se limitou a ser colaborativa entre cada grupo isolado, mas os dois grupos somaram suas produções em materiais que se complementam, formando um todo.

Uma vez realizada a intervenção didática descrita neste artigo, o vídeo produzido pelos alunos ficou disponível para exibição entre os participantes e para toda a escola, configurando-se em uma ação de linguagem, pois os alunos agiram por meio da linguagem, tal como propõe o Interacionismo Sociodiscursivo. Atentamos também para o fato de que tanto a ação de linguagem escolhida (exibição de vídeo) quanto o próprio vídeo podem ser substituídos por outras tarefas, a depender das demandas da turma e daquilo que o professor deseja ensinar.

Os resultados obtidos quando da aplicação na E.E.J.P.C aproximou-se dessas condições necessárias para o uso do jogo, atingindo o objetivo proposto e completando todas as etapas do jogo. Já a aplicação no C.E.A.M comprovou que essas condições são requisitos para o bom funcionamento do jogo, além de demonstrar que não há problemas com a disposição entre os elementos (comandos, tarefas) do jogo. A partir dessas duas experiências, foi possível promover o ensino de gênero de maneira colaborativa, desenvolvendo competências e realizando ações de linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1963].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 02 mai. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

GOMES, Sérgio José Batista. *O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica*. 2016. 297 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: _____. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 3-51.

MENDES, R. M. et al. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: Cinform – Encontro Nacional de Ciência da Informação, 5. 2004, Salvador. *Anais*, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em <http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/rozimaramendes.html> Acesso em 5 jun. 2017.

ROWLING, J.K. *Os contos de Beedle, o bardo*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. p. 21-34.

_____. *A fonte da sorte*. Disponível em: <<http://geracao7harrypotter.blogspot.com.br/2014/10/conto-fonte-dasorte.html?view=magazine>> Acesso em 27 jun. 2017.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular*. Aracaju: SEED, 2011. 132 p.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. In: *RENOTE – Revista Novas Tecnologias para a Educação*. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED- UFRGS), v. 1. nº 1, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183//12975>>. Acesso em: 7 set. 2017.

WILEY, D. A. *Learning object design and sequencing theory*. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em 29 jun. 2017.

*Recebido em 30 de maio de 2018.
Aprovado em 06 de novembro de 2018.*