

ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM JOGO DIGITAL EDUCACIONAL: DO GÊNERO DISCURSIVO À SINTAXE

TEACHING LINGUISTIC ANALYSIS IN EDUCATIONAL DIGITAL GAMES: FROM DISCOURSE GENRE UNTIL SYNTAX

João Vitor Bezerra Laurentino  <https://orcid.org/0000-0002-8023-1479>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande - Secretaria de Estado de Educação da Paraíba
jvblautentino@gmail.com

João Marcos de Sousa Rodrigues  <https://orcid.org/0009-0005-1041-8704>
Bolsista Programa de Educação Tutorial Letras - Unidade Acadêmica de Letras
Universidade Federal de Campina Grande
joamarcos8531@gmail.com

Gabriel Nicolau de Souza  <https://orcid.org/0009-0007-2591-6321>
Bolsista Programa de Educação Tutorial Letras - Unidade Acadêmica de Letras
Universidade Federal de Campina Grande
gabrielnicolauestudante@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14173451>

Recebido em 08 de agosto de 2024

Aceito em 14 de setembro de 2024

Resumo: O presente artigo, situado no campo da Linguística Aplicada, tem como objetivo analisar o tratamento teórico-metodológico presente em um jogo digital educacional de ensino de Língua Portuguesa, desenvolvido para um curso de extensão promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Refere-se a uma pesquisa qualitativa e documental de inspiração netnográfica, baseada na seguinte pergunta de pesquisa: que tratamento teórico-metodológico é concedido ao gênero discursivo tirinha e ao fenômeno sintático correlação em um jogo digital educacional – *kahoot*? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral é explicar o tratamento teórico e metodológico conferido ao gênero discursivo tirinha e ao fenômeno sintático correlação em um jogo digital educacional – *kahoot*. Especificamente, os objetivos são (1) examinar a articulação dos objetos tirinha e correlação a partir de questões de jogo digital educacional e (2) caracterizar abordagens metodológicas de tirinha e correlação a partir de questões de jogo digital educacional. Concluiu-se que, dependendo da abordagem adotada, o jogo digital pode ensinar a língua de maneira analítica ou estritamente gramatical, sendo possível articular o uso de gêneros discursivos mediante três abordagens: explicativa, comutativa e conceitual.

Palavras-chave: Jogos digitais educacionais. Análise linguística. Abordagem teórico-metodológica. Tirinha. Correlação.

Abstract: This study, conducted in the field of Applied Linguistics, analyzes the theoretical and methodological approaches to teaching Portuguese employed in an educational digital game. The game was developed for an extension course offered by Graduate Program in Language and Teaching, in Federal University of Campina Grande. Refers to a qualitative, documentary research methodology inspired by netnography, this study seeks to answer the following question: How are the comic strip discourse genre and the syntactic phenomenon of correlation treated theoretically and methodologically in the educational digital game *kahoot*? To address this, our primary goal was to elucidate the theoretical and methodological approach applied to the discursive genre of comic strips and the syntactic phenomenon of correlation in the educational digital game *kahoot*. Specifically, the objectives are (1) examine the connection of comic strips and syntactic correlation within the game's questions and (2) characterize the methodological approaches to teaching these elements. Our findings indicate that the game can foster reflective language learning and linguistic analysis depending on the game's implementation. The analysis revealed three joint aspects between comic strips and correlation — explanatory, commutative, and conceptual—grounded in a sociocultural framework.

Keywords: Educational digital games; Linguistic analysis; Theoretical-methodological approach; Comic strip; Correlation.

1. Introdução¹

Estamos socialmente acostumados a participar de diversos tipos de jogos – dos analógicos mais simples, com papel e caneta; passando pelos jogos de mesa, cartas, tabuleiro e dardos; chegando aos digitais, com consoles, sistema Android e *Personal Computer*. Quando jogamos ou assistimos a um jogo, por exemplo, vivenciamos experiências bastante características que definem essas atividades. Imergimos em um ambiente de ludicidade, num espaço regido por um conjunto de regras que permitem conflitos artificiais com resultados mensuráveis, ou seja, dentro de um horizonte de possibilidades. Nessa direção, as características de jogos incluem a formalização baseada em regras, a variabilidade dos resultados, a influência dos jogadores no desfecho e a conexão emocional gerada pelos resultados.

Dentro da ampla variedade de games, destacam-se os jogos digitais educacionais, os quais são considerados ferramentas originalmente didáticas, que utilizam a interatividade e o engajamento próprios dos jogos digitais para viabilizar situações de ensino-aprendizagem. Segundo Contreras-Espinosa e Eguia-Gómez (2016), esses games aumentam a motivação dos alunos e podem adaptar o conteúdo para o contexto do estudante, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a promoção de uma aprendizagem mais colaborativa. Além disso, muitos dispõem de ferramentas que avaliam e monitoram o progresso dos participantes.

Neste artigo, concedemos aos jogos digitais educacionais o estatuto de material didático, uma vez que se constituem como recurso útil ao ensino de conteúdos de disciplinas escolares, como Língua Portuguesa (doravante LP), mas também à reflexão em outras etapas da educação, como na formação inicial e continuada para professores da Educação Básica. A elaboração de material didático para o ensino é uma prática essencial e recorrente na vida docente (Rafael; Silva, 2024). Nesse contexto, jogos digitais educacionais são parte integrante dessa produção, pois podem ser desenvolvidos por professores através de ferramentas gratuitas on-line e vinculados aos seus planejamentos escolares. Assim, os jogos são compreendidos como materiais didáticos que incorporam objetos de ensino.

Podemos afirmar que, ciente do alcance e do desempenho desses instrumentos, existe um mercado voltado a aplicativos de divulgação e produção de jogos digitais educacionais, oferecendo serviços gratuitos e pagos (*premium*) a professores e a instituições escolares. É o caso do *Quizziz* (<https://quizziz.com/>), *Edupulses* (<https://edupulses.io/>) e *Kahoot!* (<https://kahoot.com/>). Face ao potencial pedagógico dos jogos educacionais e às suas ferramentas inovadoras, que dialogam com o mundo cibernético dos nossos tempos, foi promovido um curso de extensão interessado no emprego desses instrumentos em aulas de LP direcionadas ao ensino de Análise Linguística (doravante AL).

Referimo-nos, neste trabalho, ao curso *Jogos digitais educacionais para o ensino de Análise Linguística*, oferecido gratuitamente pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como formação continuada para docentes de LP da Educação Básica de escolas públicas paraibanas. O curso foi realizado na modalidade a distância, com

¹ Este artigo vincula-se a uma pesquisa em desenvolvimento no nível de doutorado, *Ensino de sintaxe a partir de jogos digitais educacionais*, orientada pela professora Dra. Williany Miranda da Silva no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande. Em seu turno, esse estudo de tese faz parte de um projeto mais amplo, *Configurações da prática contemporânea de atuação e de formação do professor de línguas*, coordenado pela professora Dra. Williany Miranda da Silva e pelo professor Dr. Edmilson Luiz Rafael.

encontros síncronos e tarefas assíncronas, através dos quais se buscou incentivar a articulação dessas ferramentas ao ensino de LP voltado à Análise Linguística/Semiótica (doravante AL/S) enquanto Prática de Linguagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2018). Para o desenvolvimento das atividades propostas, foram produzidos diferentes materiais, como tutoriais, roteiros e jogos digitais educacionais, que contemplavam ora o conteúdo da formação, ora alguns conteúdos curriculares de LP. Através da plataforma *Kahoot!*², foram produzidos alguns games para serem jogados, apreciados e examinados pelos professores.

Nesta investigação, analisamos um jogo de LP produzido por meio do *Kahoot!* como material didático para a formação continuada. Refere-se a um game elaborado pelo formador do curso e que foi aplicado numa estratégia de modelagem, por isso, funcionou como uma amostra de jogo em AL passível de aplicação no contexto do Ensino Médio. Focalizou dois objetos de ensino – o gênero discursivo tirinha e o fenômeno sintático correlação – buscando abordá-los num conjunto de 14 questões. Aqui, vinculamo-nos a Lino de Araújo (2014) quando concebe objetos de ensino como porções de conteúdo, discursivos ou gramaticais, que fazem parte de um modelo didático em função do gênero, que ocupa lugar de megaobjeto no ensino de LP. Nesse sentido, entendemos que a tirinha se torna um objeto discursivo e textual, por isso, mais amplo, que nos permite chegar a um objeto estrutural, a correlação.

Diante desse contexto, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: *que tratamento teórico-metodológico é concedido ao gênero discursivo tirinha e ao fenômeno sintático correlação em jogo digital educacional – kahoot?* A partir daí, determinamos um objetivo geral, a saber: explicar o tratamento teórico e metodológico conferido ao gênero discursivo tirinha e ao fenômeno sintático correlação em jogo digital educacional – *kahoot*. Para alcançá-lo, determinamos dois objetivos específicos, a saber: (1) examinar a articulação dos objetos tirinha e correlação a partir de questões de jogo digital educacional e (2) caracterizar abordagens metodológicas de tirinha e correlação a partir de questões de jogo digital educacional.

Nossa discussão encontra razão na necessidade de compreender um material didático bastante característico do presente, os jogos digitais educacionais, palavra-chave de metodologias como *aprendizagem baseada em games* e *gamificação*. À medida que lançamos luzes sobre o *kahoot* selecionado, também nos ocupamos em alcançar clareza sobre o que se faz, em termos teórico e metodológicos, quando se diz fazer AL. Desse modo, fundamentamo-nos ainda em Rafael e Silva (2024), quando afirmam que a descrição e a reflexão sobre os usos, à vista dos contextos de produção e situações comunicativas, ainda não são tão exploradas em situações de ensino, o que torna justificável este estudo.

Além desta Introdução, trazemos as seções *Concepções e objetos privilegiados na disciplina LP*, *Abordagens metodológicas no ensino de LP* e *Tirinha e correlação como objetos de ensino a partir da AL*, nas quais expomos os principais fundamentos que embasaram esta pesquisa; posteriormente, em *Procedimentos metodológicos da pesquisa*, caracterizamos a nossa investigação, explicitamos o contexto de produção e o tratamento dos dados; na sequência, apresentamos a seção *Tratamentos teórico-metodológicos em kahoot de LP*, que se bifurca em dois segmentos, a saber: *Articulação do gênero tirinha e correlação nas questões do kahoot* e *Abordagem metodológica do gênero tirinha e correlação nas questões do kahoot*, nos quais trazemos questões do

² Quando usamos “*Kahoot!*”, estamos nos referindo à plataforma ou ao aplicativo de divulgação e produção de jogos. Já quando empregamos “*kahoot*”, estamos nos referindo a um jogo digital educacional produzido através do *Kahoot!*, logo, funciona como sinônimo de jogo e game, por exemplo.

jogo para análise, no intento de alcançar nossos objetivos. Por último, evidenciamos nossas *Considerações finais e Referências*.

2. Concepções e objetos privilegiados na disciplina LP

O ensino de LP é influenciado pelo contexto sócio-histórico vigente, que estabelece critérios de validação para sua prática diante das demandas da sociedade. Diferentes concepções de língua, linguagem e gramática, bem como diversos objetos de ensino, foram evidenciados ao longo do tempo na disciplina LP, recebendo aprovação de instâncias culturais, acadêmicas e políticas. A sobreposição dessas perspectivas gera incongruências e contradições nas crenças e práticas, tornando o ensino de LP, de acordo com Signorini (2024), um fenômeno complexo.

De acordo com Silva (2019, p. 51-52), a história dos estudos linguísticos foi “marcada por movimentos de unificação e diversificação, continuidades e descontinuidades que se apresentam pendularmente”. Até os anos de 1940, por exemplo, a disciplina LP seguia a tradição da gramática, retórica e poética, voltada para um grupo social economicamente privilegiado, que tinha acesso à escolarização. Nesse contexto, enfatizava-se o domínio da língua escrita e falada conforme a norma-padrão, considerando a língua como um sistema fixo (Soares, 2012). Bagno (2012) define a norma-padrão como um conjunto de regras de uso que perduram no tempo, associadas às gramáticas normativas pedagógicas, sustentadas por crenças conservadoras e puristas. Na época, o foco estava nas prescrições gramaticais, relacionando desvios das regras a dificuldades cognitivas (Travaglia, 2003).

A partir dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a disciplina LP passou a receber influências além da gramática normativa. Mudanças políticas, ideológicas e o advento dos meios eletrônicos de comunicação levaram à difusão de uma visão da língua como instrumento de comunicação (Travaglia, 2003). Os objetivos de ensino tornaram-se pragmáticos e utilitários, focando no desenvolvimento das habilidades dos alunos como emissores e receptores de mensagens, utilizando códigos verbais e não verbais (Soares, 2012). A inclusão do código não verbal e a valorização das práticas orais marcaram a mixagem entre ensino tradicional de gramática (Mendonça, 2022) e ensino descritivo da língua. Tem-se uma concepção baseada na dicotomia saussuriana entre língua e fala, baseada numa linguística do sistema formal e abstrato da língua, considerando-o uniforme e homogeneizador das variedades da fala (Travaglia, 2003).

Na segunda metade dos anos de 1980, essa concepção foi revogada devido à rejeição pública do modelo vigente e ao desenvolvimento de novas teorias linguísticas que adotavam uma visão discursiva da língua, contemplando suas variações. Diferentes correntes do estudo da língua (como Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística, dentre outras) destacam as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a norma-padrão ensinada nas aulas de LP (Soares, 2012). Reconhecer a língua como um conjunto de palavras usadas socialmente exige uma nova percepção da gramática, considerando-a como regras adaptadas nos processos sociointeracionais. Travaglia (2003) reconhece isso como gramática internalizada, na qual não há erros e, sim, inadequação e adequação em contextos específicos.

Essa aceitação do uso da língua, acoplado a um contexto que justifique sua adequação conforme exigido, levou a ampliar essa nova visão da função e natureza da gramática para fins didáticos. Evidencia-se a necessidade de não se limitar às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas abranger o texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo isolado da palavra e da frase (Soares, 2012). Essa nova abordagem

gramatical, que incorpora a transversalidade da língua, é incluída nos documentos oficiais que orientam a prática de ensino, inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, e, mais tarde, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. A BNCC, alinhada aos PCN, enfatiza procedimentos pedagógicos envolventes que aplicam conhecimento e incorporam recursos digitais contemporâneos. No ensino de LP, a BNCC valoriza práticas de textos orais e escritos, relacionando-os aos contextos de produção e desenvolvendo habilidades linguísticas em diversas mídias (Lima, 2020; Brasil, 2018).

Ambos os documentos incorporaram a AL como uma terminologia consensual que envolve reflexão sobre a língua a partir de práticas discursivas materializadas em gêneros discursivos. O estudo de LP é contextualizado, considerando não apenas o sistema linguístico, mas principalmente os efeitos de sentido em determinadas condições de produção. Assim, os gêneros são utilizados para estabelecer uma interação social nos eventos comunicativos e, como unidades relativamente estáveis (Bakhtin, 2010), determinam marcas linguísticas e estruturais necessárias para o alcance de uma interação bem-sucedida, levando em consideração o contexto e os interlocutores. Como aponta Marcuschi (2008, p. 187), “um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo”. Portanto, o ensino de LP relacionado a gêneros discursivos amplia competências de fala, escrita e leitura ao abordar usos reais da língua em contextos cotidianos. A língua, em sua realização concreta e social, torna-se objeto de ensino, não em uma dimensão etérea, mas na materialidade dos gêneros.

A preocupação dessa tendência teórica leva estudiosos (Bezerra; Reinaldo, 2020) a interrelacionarem a noção de gênero discursivo (que compreende a representação de uma situação social considerando os aspectos enunciativos e sociosubjetivos) à AL. A seguir, discutimos abordagens metodológicas em LP, com destaque justamente para a AL e para o ensino tradicional de gramática.

3. Abordagens metodológicas no ensino de LP

Língua e linguagem são essenciais para a expressão humana nos mais diversos contextos e, quando empregadas em práticas de ensino de LP, são capazes de refletir percepções tanto sobre conhecimento linguístico, quanto sobre procedimentos mobilizados no tratamento didático. À luz de Rafael e Silva (2024), entendemos as ações docentes, a explicitação de conteúdos escolares, os instrumentos de avaliação, a produção e a seleção de materiais como exemplos dessas práticas. É o caso de jogos digitais educacionais que, como um tipo particular de material didático, fazem parte de abordagens metodológicas mais amplas.

Embora a gramática normativa forneça procedimentos que ainda prevalecem em muitas salas de aula, outras perspectivas metodológicas estão emergindo. Documentos curriculares, como os PCN e a BNCC, bem como orientações acadêmicas influenciam essa mudança. A partir de Mizukami (2011), Barbosa e Lima (2021) apontam abordagens metodológicas de ensino que podem contribuir para a compreensão do *kahoot* sobre AL. Interessa-nos, por ora, a tradicional, a comportamentalista e a sociocultural, o Quad. 1, a seguir, apresenta as principais diferenças entre elas.

Quadro 1 – Caracterização das abordagens metodológicas

Abordagens Metodológicas	Caracterização
Tradicional	Foca no professor e nas regras gramaticais fixas. O conhecimento é transmitido de forma mecânica, com o aluno atuando como um receptor passivo. Prioriza a memorização e a correção de erros, muitas vezes negligenciando as necessidades e contextos individuais dos alunos.
Comportamentalista	Baseada nas teorias de comportamento humano e enfatiza a aprendizagem por meio de repetição e reforço. O ensino é estruturado em atividades que visam moldar o comportamento do aluno, utilizando práticas como exercícios e testes para avaliar o aprendizado.
Sociocultural	Considera a influência do contexto social e cultural na aprendizagem. O ensino é visto como um processo colaborativo, onde a interação social e a mediação são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A aprendizagem ocorre em contextos reais e significativos, valorizando a diversidade cultural dos alunos.

Fonte: Produzido pelos autores a partir de Barbosa e Lima (2021).

No Quad. 1, observa-se três configurações metodológicas, as quais estão suscetíveis à sobreposição e à mixagem no cotidiano da sala de aula. Entendemos essas configurações procedimentais da educação como conjuntos maiores que orientam práticas de ensino, no sentido amplo do termo, de diferentes áreas de conhecimento. No caso de LP, situamos dois elementos nesses conjuntos, o ensino tradicional de gramática e a AL, que nos interessam frente ao estudo sobre o *kahoot* empreendido neste artigo.

É quase inevitável inserir o ensino tradicional de gramática normativa na primeira abordagem, a tradicional (Barbosa; Lima, 2021). Ela enfatiza a memorização de regras da norma-padrão, levando os alunos a decorarem normas gramaticais sem compreenderem seu uso prático para além de sentenças e segmentos frasais, por isso, a unidade máxima de análise é a frase e o período. Os estudantes aprendem por meio de atividades mecânicas de identificação e classificação, com foco na correção de erros de escrita ou usos divergentes da norma-padrão da LP. No entanto, essa abordagem compartimentaliza as práticas de linguagem, separando a gramática do ensino de leitura, escuta e produção escrita e oral (Vieira, 2018; Mendonça, 2022).

As aulas frequentemente seguem uma abordagem expositiva, na qual o professor transmite conhecimento aos alunos. No entanto, essa metodologia tem sido criticada, é o caso de Freire (2014), que a considera como “educação bancária”, na qual o conhecimento é simplesmente “depositado” nos alunos, sem espaço para questionamentos ou reflexões. Além disso, numa abordagem tradicional, não se contextualiza o uso da gramática, o que pode prejudicar a compreensão da relevância das regras gramaticais na comunicação real. A nosso ver, o ensino tradicional de gramática se encontra na interseção entre a abordagem tradicional e a comportamentalista. Ambas veem a língua como um modelo fechado e ideal (Vieira, 2018) enfatizando memorização, repetição e reforço. Essa metodologia está ligada ao contexto social e ao público atendido pela disciplina LP, especialmente durante a década de 1940, período em que era ensinada a um público restrito e privilegiado, que demandava total atenção à norma-padrão (Soares, 2012).

A abordagem sociocultural é uma metodologia que fornece essenciais condições para o desenvolvimento do ensino por meio da AL. A AL é um procedimento

pedagógico pensado para a Educação Básica e concentrada na reflexão sobre os fenômenos linguísticos e nas suas funções dentro de contextos reais de uso da linguagem. Em vez de focar apenas nas regras gramaticais e estruturais da língua, a AL busca entender como os elementos e estratégias linguísticas contribuem para a produção de sentido em textos. Essa abordagem inclui a reflexão sobre a norma-padrão e as variedades da língua, investigando os efeitos de sentido em usos reais da língua.

Para Kemiatic e Lino de Araújo (2010), a AL parte de uma concepção interacional de língua, considerando a indução como procedimento metodológico. Nessa esteira, a língua não é vista apenas como um conjunto de regras gramaticais ou estruturas isoladas, pelo contrário, é compreendida como um meio de comunicação que ocorre em contextos sociais e interativos. Essa percepção alinha-se à abordagem sociocultural que, de acordo com Mizukami (2011), pressupõe a valorização do contexto socioeconômico, cultural e político, como espaço de efetivação dos usos e circulação de gêneros. Fundamentadas na filosofia de Mikail Bakhtin e o Círculo, Kemiatic e Lino de Araújo (2010) argumentam que a linguagem é um fenômeno social e que a compreensão da língua se dá através da interação entre os falantes. Portanto, propõem uma visão dinâmica e contextualizada da linguagem, na qual a AL deve considerar a interação social e a construção de significados em situações comunicativas reais (Kemiatic; Lino de Araújo, 2010).

A indução é um procedimento que se baseia nas atividades epilinguísticas (Geraldí, 1997), não apenas linguísticas e metalinguísticas. Mendonça (2022, p. 196) destaca a importância de observar casos particulares para identificar regularidades, em contraste com a dedução, que parte de regras gerais para exemplos específicos. Essa estratégia prioriza descobertas e reflexões sobre a língua a partir da experiência prática dos alunos. A abordagem sociocultural também valoriza a reflexão, mas com foco na transformação do meio social, conforme Mizukami (2011). Na AL, os discentes interagem com recursos linguísticos em contextos reais e, posteriormente, formalizam regras ou conceitos teóricos (Kemiatic; Lino de Araújo, 2010).

Esse processo não pode prescindir de uma sistematização, que se torna ferramenta para consolidação de conhecimentos, tanto novos, quanto antigos ratificados. Kemiatic e Lino de Araújo (2010) explicam que a “sistematização” consiste no processo de organizar o conhecimento adquirido pelos alunos durante as atividades de AL. Mendonça (2022) ressalta que uma reflexão explícita e organizada caracteriza o trabalho com AL, a fim de que seja possível estabelecer conexões entre as observações dos usos e teorias linguísticas ou gramática normativa. Ainda para Kemiatic e Lino de Araújo (2010), a sistematização deve incluir a comparação das observações dos alunos com a norma linguística, possibilitando que eles compreendam como a língua funciona em um nível mais amplo e as regras que regem seu uso em diferentes contextos.

Kemiatic e Lino de Araújo (2010) desdobram, então, a tríade uso/reflexão/uso como estrutura do ensino de AL. Conforme as autoras, começa-se com o “uso”, a partir do qual alunos interagem com a língua em contextos reais. Em seguida, a “reflexão” envolve análise dos recursos linguísticos e como afetam comunicação e sentido. Por fim, aplica-se o aprendido em novas produções textuais, comparando com a norma-padrão. Além disso, a AL baseia-se na reflexão sobre os usos linguísticos, estudando a relação entre macro e microunidades linguísticas a partir de dados heterogêneos. Kemiatic e Lino de Araújo (2010) propõem que o ensino comece com a análise de textos completos, considerando as “macrounidades” da língua. Isso permite que os alunos se familiarizem com a língua em uso, observando como os elementos linguísticos se combinam para criar significados em contextos reais de comunicação. Mendonça (2022, p. 195) destaca que o foco não está apenas nos fenômenos linguísticos, pois também são

relevantes condições de produção dos textos, locutores, interlocutores e suportes de circulação. Kemiác e Lino de Araújo (2010) enfatizam que a heterogeneidade linguística, ou seja, a diversidade de gêneros e variedades, é essencial nas reflexões da AL. Assim, reconhecemos que a língua não é um sistema homogêneo, mas sim um fenômeno dinâmico e multifacetado.

Por fim, a abordagem tradicional e a abordagem comportamentalista estão interrelacionadas, nessa interseção é possível situar o ensino tradicional de gramática, com suas finalidades pedagógicas e com seus modos de desenvolvimento; por sua vez, o ensino de AL, com seus objetivos reflexivos, está inserido na abordagem sociocultural. Somando a discussão desta seção à anterior, esboçamos o contexto conflituoso no qual o ensino de LP se processa atualmente, influenciado por vetores diversos, como pedagógicos, epistemológicos e políticos. A seguir, apresentaremos o gênero tirinha e o fenômeno sintático correlação como objetos de ensino a partir da AL.

4. Tirinha e correlação como objetos de ensino a partir da AL

Nas duas seções anteriores, trouxemos à discussão algumas acepções teóricas que atravessaram o ensino da disciplina LP ao longo das últimas décadas. Também discutimos abordagens metodológicas que são conferidas à língua no cotidiano escolar, buscando entendê-las numa relação com o ensino tradicional de gramática e de AL. Consoante às prescrições de documentos curriculares, ora em voga, e da academia, enquanto espaço de produção e circulação científica, delineia-se uma coleção de objetos de ensino que envolvem a língua, em suas dimensões gramaticais, textuais e discursivas. Face à saliência dos dados analisados neste artigo, destacamos dois objetos evidenciáveis na disciplina LP – o gênero discursivo tirinha (ou tira), macrounidade linguística, e o fenômeno sintático correlação, microunidade linguística.

Na ótica escolar, gêneros, como a tirinha, tornam-se um ponto de referência concreto para os alunos, pois lhes permitem estabilizar elementos formais e rituais das práticas nas quais aparecem. Visualmente, as histórias em quadrinhos, das quais a tirinha faz parte, são facilmente identificáveis, dadas às peculiaridades dos quadros, dos desenhos e dos balões que as constituem. Correspondem, portanto, a um gênero multissemiótico recorrente em livros didáticos e em avaliações, sendo reconhecido e valorizado pela BNCC. Esse documento destaca a necessidade de os estudantes desenvolverem competências e habilidades para interagir com textos que combinam diferentes modos semióticos, pois refletem a complexidade e a riqueza das práticas comunicativas atuais, que articulam palavras, imagens e outros recursos.

Nesse sentido, a experiência dos leitores com esse gênero, em especial, permite-lhes o reconhecimento e a distinção das formas de textualização utilizadas nos textos (Souza; Silva, 2018), contribuindo para o alcance da proficiência leitora. Essa multifunção, que este gênero abarca, atende às exigências comunicativas e analíticas que hoje se esperam de um estudante, o que nos faz retomar o papel político que o ensino de língua detém em um contexto sócio-histórico. Construindo uma análise desse gênero, Mendonça (2010, p. 214) esclarece que a tirinha, quando comparada aos quadrinhos em geral, corresponde a um texto mais curto, mais sintético. Assim, elucida que

as tiras fechadas dividem-se em dois subtipos: a) Tiras – piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) Tiras – episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens.

O gênero tirinha representa textos que exigem o reconhecimento de diversos elementos textuais e visuais no processo de leitura e compreensão, e se tornam propícios para aplicação em sala de aula devido suas características linguísticas que se mesclam a outras semioses. À guisa de exemplificação, trazemos duas tirinhas reproduzidas por Castilho e Elias (2015), as quais são abordadas nas questões que compõem o jogo digital educacional, objeto empírico deste estudo. A primeira, na Figura 1 (doravante Fig.), volta-se aos problemas de mobilidade urbana nas grandes cidades brasileiras; a segunda, na Fig. 2, *Recruta Zero* de Mort Walker, critica a ineficiência de métodos de leitura rápida.

Figura 1 – Tirinha sobre mobilidade urbana



Fonte: Reproduzido de Castilho e Elias (2019).

A tirinha da Fig. 1 é composta por dois quadros. O primeiro traz duas personagens que ocupam os lugares de motorista e de passageira em um carro que tenta trafegar rumo à faculdade. O automóvel encontra-se numa zona com muitos outros veículos, fazendo parte de uma situação de trânsito conflituosa e comum de nossos tempos, no geral, tensionada pelas urgências que demandam de compromissos variados dos envolvidos e pelas intercorrências que promovem situações de estresse e desgaste físico/mental. Vê-se um balão que ilustra a fala de uma das mulheres, nele se lê: “olha, amiga, chegar a tempo na faculdade não está fácil. Ou você aguenta o trânsito”. No segundo quadrinho, encontramos a amiga, interlocutora do enunciado do balão, sobre um tapete mágico que sobrevoa os veículos aparentemente engarrafados. Na parte superior, lê-se: “ou vai voando”.

Inspirados em Mendonça (2010), percebemos que a situação de humor, ilustrada na tirinha da Fig. 1, é proveniente de uma estratégia discursiva que coloca em jogo duas situações, prevalecendo no texto a mais inusitada. Nessa direção, o emprego de orações alternativas demonstra isso, “ou você aguenta o trânsito” configurando-se com mais provável, “ou vai voando”, improvável. A seu modo, a tirinha sugere que aguentar situações caóticas no trânsito – como engarrafamentos, manobras arriscadas e negligências – é uma tarefa impossível e que parece mais difícil do que voar com emprego de artefatos mágicos, como um tapete voador – instrumento com poderes sobrenaturais cuja origem remonta às narrativas do folclore árabe e persa.

A Fig. 2, a seguir, expõe uma tirinha homônima ao seu protagonista, *Recruta Zero*, a qual faz parte de uma série de quadrinhos que tematizam situações vividas por

ele e seus companheiros em um quartel das forças armadas estadunidenses, *Camp Swampy*. Na história subsequente, constituída por dois quadrinhos, confrontamos uma conversa entre os personagens Recruta Zero, à direita, com chapéu, e Dentinho, à esquerda, sem chapéu.



Fonte: Reproduzido de Castilho e Elias (2019).

Zero e Dentinho estão num dormitório, certamente, num período de descanso entre as atividades do quartel. No primeiro quadro, Zero, ao contemplar seu companheiro lendo, questiona-o sobre um curso de leitura rápida, demonstrando interesse por tal formação, que lhe é bastante atrativa, já que indolência e preguiça são suas características marcantes. Com uma expressão de leve entusiasmo, pergunta: “como vai seu curso de leitura rápida?”, obtendo de Dentinho uma resposta satisfeita, “acho que está indo bem...”. No segundo quadro, notamos que essa resposta é resultado da ingenuidade do personagem, que também lhe é peculiar: “estou lendo tão rápido que não consigo lembrar do que li”.

A tirinha da Fig. 2 encaixa-se também na descrição de Mendonça (2010), uma vez que se refere a um episódio envolvendo personagens já conhecidas do mundo dos quadrinhos, realçando suas características. O tema central dessa tirinha é a formação para uma leitura rápida viabilizada por curso, do qual Dentinho é aluno. O resultado do curso, nesse caso, é improdutivo, pois o ato de ler se resumiu à decodificação linguística sem compreensão efetiva do texto, por isso, o personagem não é capaz de recordar, a curto prazo, o que foi lido: “estou lendo tão rápido que não consigo lembrar do que li”.

Tanto na Fig. 1, quanto na Fig. 2, é possível contemplar a relação estabelecida entre as diferentes semioses que, numa ação conjunta, são fundamentais para a construção de sentidos. Dentre elas, desperta nosso interesse, em especial, a constituição proposital dos enunciados de natureza linguística nesses exemplares do gênero tirinha. Neles materializa-se o fenômeno sintático da correlação, por meio do qual orações se articulam numa relação de interdependência. De acordo com Rodrigues (2019, p. 225), “a correlação tem sua conexão estabelecida por elementos formais, expressões que compõem um par correlativo, estando cada um de seus componentes em orações diferentes”. É o caso de “ou você aguenta o trânsito ou vai voando” (cf. Fig. 1) e “estou lendo tão rápido que não consigo lembrar” (cf. Fig. 2), enunciados nos quais se erigem os pares “ou” e “ou” e “tão” e “que”.

Desse modo, a correlação configura-se como um objeto de ensino provindo da academia, recebendo chancela de estudiosos como Oiticica (1962), Castilho e Elias (2015), Castilho (2019) e Rodrigues (2019), mas não considerado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) de 1959. Desse modo, gramáticas normativas não conferem à correlação o mesmo estatuto que é atribuído à coordenação e à subordinação. Lima (2022) levanta indiretamente a noção de correlação, mas não a trata como um fenômeno independente, homogeneizando-o sob rótulos como orações subordinadas adverbiais proporcionais e orações subordinadas adverbiais comparativas.

Neste artigo, alinhamo-nos a Oiticica (1962), que identifica não dois, mas quatro processos que compõem a estrutura do período: coordenação, subordinação, correlação e justaposição. A correlação, em particular, difere-se das demais apontadas por Oiticica (1962). Nela, surgem dois termos conectivos, pares correlativos, em vez de uma única conjunção, assim, a presença do primeiro termo implica na obrigatoriedade do segundo, como também afirmou Rodrigues (2019). É o caso do par de conjunções “ou” e “ou” (cf. Fig. 1), que se divide, aparecendo uma na primeira oração “*ou* você aguenta o trânsito”, outra na segunda, “*ou* vai voando”. Do mesmo modo, o par “tão” e “que” (cf. Fig. 2), “estou lendo *tão* rápido” e “*que* não consigo lembrar”. Essa estruturação permite que as orações estejam interligadas de forma clara, mesmo que apareçam encurtadas (Oiticica, 1962).

A partir de Castilho (2019), pode-se indicar que a sentença “ou você aguenta o trânsito/ ou vai voando” (cf. Fig. 1) é correlata alternativa, marcada pelo redobramento por repetição da forma “ou”. Já “estou lendo tão rápido/ que não consigo lembrar” (cf. Fig. 2), ainda para Castilho (2019), é correlata consecutiva, pois na primeira oração encontramos uma causa e na seguinte uma consequência. Nesses casos, conforme Rodrigues (2019), inexistem uma oração principal, não sendo possível afirmar que uma é constituinte de outra, como no processo de subordinação.

Uma abordagem da língua comprometida com a AL não se ocupa apenas em trazer tópicos da linguística para o ensino, didatizando objetos originalmente acadêmicos. Considerando os dois exemplares do gênero tirinha apreciados, uma abordagem produtiva em AL pode apontar que o emprego desse processo sintático funciona como um recurso expressivo, concedendo destaque e ênfase ao assunto tematizado no texto. De um lado, evidenciam-se as duas únicas possibilidades frente a um trânsito caótico a partir de um par correlativo de alternância, de outro, a consequência que decorre de uma atividade aligeirada de leitura marcada por um par correlativo de consecução. Além disso, pode-se convidar o aluno a reconhecer, através da reflexão sobre os usos, as limitações da gramática normativa ao restringir o processo de constituição do período à coordenação e à subordinação.

Situados os dois objetos de ensino centrais ao jogo digital educacional posto em relevo neste artigo, passamos para a seção seguinte que veicula a discussão concernente aos procedimentos metodológicos que embasam nossa investigação.

5 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Este artigo contempla uma investigação que, inspirada em Rafael e Silva (2024), compreende o ensino de LP como um problema social, que se objetiva em materiais didáticos, em ações docentes e em instrumentos de avaliação, os quais revelam a incidência de forças das instituições, das ideologias e da política. Posicionamo-nos nesse horizonte ao elegermos como objeto empírico um material didático, que corresponde a um jogo digital educacional produzido para curso de formação continuada de professores. Desse modo, inserimo-nos no âmbito da Linguística Aplicada, enquanto ciência preocupada em compreender problemas sociais nos quais a linguagem desempenha uma função indispensável (Moita Lopes, 2006).

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa à medida em que nos interessou entender um fenômeno socialmente situado, buscando interpretá-lo de maneira profunda, a partir dos usos de linguagem que o formam e o transformam. Configura-se também como híbrida, documental de inspiração *netnográfica*, pela dupla natureza do objeto examinado, uma vez que se trata de um

documento produzido em e para contextos digitais. Entendemos que nossa investigação se interessa por documentos, os quais, conforme Le Goff (2013), são monumentos produzidos por relações de poder, correspondendo a frutos da sociedade, da época e da história, portanto, resultantes de determinadas condições de produções. Lino de Araújo (2014) destaca que a Linguística Aplicada se ocupa também da identificação, análise e problematização das concepções subjacentes a documentos-monumentos. Em nosso caso, o acesso ao jogo educacional como documento acontece por mediação de um aparelho tecnológico, necessitando a inserção do pesquisador em ambiente *on-line* para convivência com seu objeto, constituindo uma investigação netnográfica. Para Kozinets (2014), corresponde a um método adequado às contingências da comunicação mediada por computador, peculiar dos nossos tempos.

Além da abordagem da pesquisa, para Paiva (2019), o instrumento de coleta/geração de dados também classifica a pesquisa. Considerando o aspecto digital do nosso objeto, foi necessário o emprego de capturas de tela no intento de flagrar a interface da tela, a fim de reproduzi-la no segmento de análise.

O respeito à ética também caracteriza a investigação, sendo necessário em todas as pesquisas, inclusive as documentais. Acerca desse aspecto, este estudo vincula-se a uma pesquisa em andamento, *Ensino de sintaxe a partir de jogos digitais educacionais*, no nível de doutorado acadêmico, por isso, está autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG, parecer 6.481.976, que torna possível tratar/reproduzir dados. Além disso, o sujeito por trás do jogo digital educacional examinado figura entre um dos autores deste artigo. Como vimos, nosso objeto empírico foi produzido por formador como material didático para o curso *Jogos digitais educacionais para o ensino de Análise Linguística*, no âmbito do PPGLE, na UFCG. Refere-se a um curso de 45h, realizado com atividades síncronas e assíncronas, cuja ementa voltou-se à compreensão da abordagem de práticas de AL como eixo estruturador do ensino reflexivo de LP e à utilização de jogos digitais educacionais como ferramentas didáticas. O público-alvo foi composto por professores de LP atuantes em escolas públicas paraibanas. O material em questão foi usado no segundo encontro, de seis, permitindo aos participantes construírem experiências como jogadores.

O jogo digital educacional foi desenvolvido através plataforma *Kahoot!*³, destinada à produção e à circulação de games voltados à aprendizagem de conteúdos, dentre eles, os escolares. Em se tratando do material didático em relevo, os objetos de conhecimento focalizados foram o gênero discursivo tirinha e o fenômeno sintático correlação, materializados em dois textos multissemióticos evidenciados em seção anterior. Esse jogo do recebeu o título de “*Game 3 – Sintaxe em textos*”⁴ e reuniu um conjunto de 14 questões, que serviram ao propósito de familiarizar os professores participantes com jogos de AL baseados em conteúdos curriculares. Logo, referimo-nos a uma game pensado para o contexto do Ensino Médio. O Quad. 2, a seguir, sintetiza as informações básicas sobre o game.

³ Nesse jogo, foram usadas apenas as ferramentas gratuitas oferecidas pela plataforma *Kahoot!*.

⁴ Link para acesso ao jogo digital educacional: <https://create.kahoot.it/share/game-3-sintaxe-em-textos/7b111bec-403a-4821-96e8-8693764dc859>.

Quadro 2 – Descrição do *kahoot* de LP

Tela	Ferramenta do jogo	Prática de Linguagem	Objetivo
1	Slide	Leitura	Apresentar exemplar do gênero tirinha
2	Quiz	Leitura	Interpretar a tirinha
3	Verdadeiro ou falso	AL/S	Examinar efeitos de sentido
4	Quiz	AL/S	Revisitar gramática tópico de normativa
5	Verdadeiro ou falso	AL/S	Examinar efeitos de sentido
6	Slide	AL/S	Sistematizar informação do fenômeno
7	Quiz	AL/S	Analisar funcionalidade de elementos
8	Quiz	AL/S	Analisar funcionalidade de elementos
9	Verdadeiro ou falso	AL/S	Deduzir informação
10	Slide	Leitura	Apresentar exemplar do gênero tirinha
11	Quiz	Leitura	Interpretar a tirinha
12	Verdadeiro ou falso	Leitura	Interpretar a tirinha
13	Quiz	AL/S	Examinar efeitos de sentido
14	Quiz	AL/S	Refletir sobre o fenômeno
15	Verdadeiro ou falso	AL/S	Revisitar gramática tópico de normativa
16	Verdadeiro ou falso	AL/S	Sistematizar informação do fenômeno
17	Verdadeiro ou falso	AL/S	Sistematizar informação do fenômeno
18	Slide	–	Encerrar o jogo

Fonte: produzido pelos autores.

O Quad. 2, na primeira coluna, indica a existência de 18 telas, as quais foram gerenciadas e editadas pelo produtor na elaboração do jogo. Essas telas são exibidas ao jogador à medida em que avança, acertando ou errando as questões. A cada acerto, atribui-se ao participante uma pontuação, que diminui em função do tempo utilizado para responder à questão. O Quad. 2 evidencia na segunda coluna o emprego de três ferramentas manuseadas no desenvolvimento do jogo, “quiz” e “verdadeiro ou falso”, empregadas para perguntas diversas, e “slide”, utilizada para apresentação de excertos textuais explicativos que, à vista do jogo em análise, se direcionavam à sistematização de informações.

A partir do Quad. 2, percebemos a existência de sete questões do tipo “verdadeiro e falso”, que são formadas por enunciado seguido por duas opções de respostas fixas, verdadeiro e falso; há mais sete de tipo “quiz”, que contam com até quatro alternativas, com apenas uma opção correta. O Quad. 2 acrescenta, ainda, através da terceira e quarta coluna respectivamente, que predominou a AL/S como Prática de Linguagem, quando comparada à Leitura, e que os objetivos relacionados ao trabalho com os fenômenos da língua foram mais recorrentes.

À vista dos objetivos específicos desta pesquisa, que se voltam ao exame de questões do *kahoot*, foram excluídas as telas 1, 6, 10 e 18, pois não apresentam perguntas em sua constituição, conforme evidencia o Quad. 2. Restaram, portanto, 14 telas, das quais selecionamos sete para compor nosso corpus, funcionando como amostra do total, a saber: as telas 2, 3, 4 e 5, que contemplam a primeira tirinha (cf. Fig. 1), e as telas 13, 14 e 15, que contemplam a segunda tirinha (cf. Fig. 2). Todas as telas envolvem duas ou uma das Práticas de Linguagem, AL/S e Leitura.

Como vimos, este artigo se propõe a explicar o tratamento teórico e metodológico conferido a objetos de ensino, o gênero discursivo tirinha e o fenômeno sintático correlação, em jogo digital educacional – *kahoot*. Para tanto, em diálogo com os objetivos específicos de (1) examinar a articulação dos objetos tirinha e correlação a partir de questões de jogo digital educacional e de (2) caracterizar abordagens metodológicas de tirinha e correlação a partir de questões de jogo digital educacional, traçamos duas categorias de análise, a saber: (1) articulação dos objetos tirinha e correlação nas questões do *kahoot* e (2) abordagem metodológica dos objetos tirinha e correlação nas questões do *kahoot*. A seguir, examinamos nossos dados na busca por responder ao questionamento de pesquisa e por alcançar os objetivos traçados.

6 Tratamentos teórico-metodológicos em *kahoot* de LP

Neste segmento textual, propomo-nos a explicar o tratamento teórico-metodológico em *kahoot* sobre dois objetos de ensino de LP, o gênero discursivo tirinha e a correlação na composição de períodos compostos. Aqui, concebemos como tratamento o modo de operação e de trabalho dados a objetos de ensino em materiais didáticos. Refere-se a um aspecto objetivo e inerente a esses materiais, corporificado na e através da linguagem. No geral, o tratamento de objetos faz parte de um contexto de ensino e se desenvolve mediante influências teóricas e metodológicas de instâncias políticas, acadêmicas, históricas, ideológicas etc.

A apreciação dos dados, no desenvolvimento desta pesquisa, conduziu-nos à identificação de dois tratamentos. O primeiro se refere à articulação de dois objetos de conhecimento no jogo digital educacional e o segundo à abordagem metodológica em questões do *kahoot*. Respectivamente, as subseções a seguir examinam a articulação de objetos de ensino e caracterizam a abordagem do jogo. Para tanto, reportamo-nos a algumas questões que compuseram o game, as quais foram reproduzidas por meio de capturas da tela visualizadas pelo jogador. As questões selecionadas estão presentes nas telas 2, 3, 4, 5, 13, 14 e 16 (cf. Quad. 2), funcionando como representação do jogo.

6.1 Articulação do gênero tirinha e correlação nas questões do *kahoot*

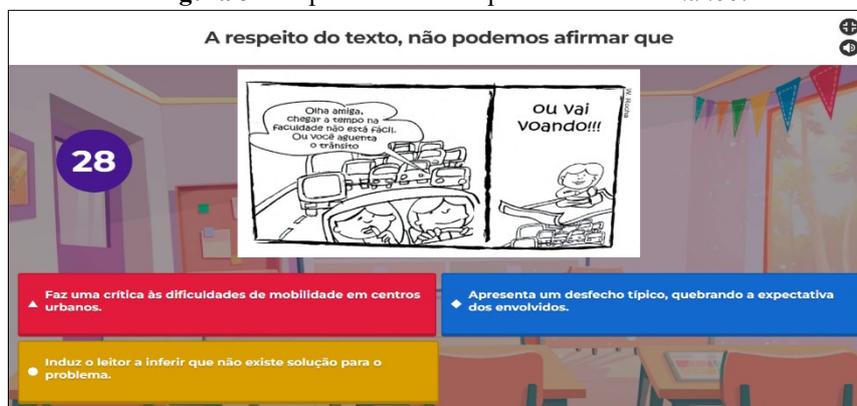
Neste artigo, a noção de articulação corresponde ao processo por meio do qual a atividade escolarizada realiza uma análise descendente de dados reais de uso da linguagem. Nesse sentido, concebe a relação estabelecida entre as macrounidades (gêneros discursivos) e microunidades (língua) no ensino de AL, como ponderam Kemiak e Lino de Araújo (2010) e Mendonça (2022). À vista do nosso jogo digital educacional, os dados sinalizaram três distintas formas de articulação entre o gênero discursivo tirinha e o fenômeno sintático correlação, a saber: *articulação explicativa*, *articulação comutativa* e *articulação conceitual*. Apesar de diferentes, as articulações não são estratégias fixas, inalteráveis e isoladas; pelo contrário, são maleáveis, adaptáveis e fundíveis, levando em conta os objetivos pedagógicos a quem servem.

Logo, podem contribuir no desenvolvimento de questões sobre diferentes textos e em diferentes suportes/plataformas.

O ensino de LP vinculado aos gêneros discursivos remete à contextualização do uso da língua, pois os gêneros são noções cotidianas utilizadas pelos falantes, baseadas em características gerais e situações rotineiras (Marcuschi, 2008). Iluminada por esse princípio teórico, a primeira questão tem como foco um exemplar do gênero tirinha já evidenciado ao longo deste estudo (cf. Fig. 1). Essa questão funciona como introdutória ao processo de articulação, começando com a apresentação de um dos objetos de ensino a ser tratado no *kahoot*, o gênero discursivo tirinha.

Na tirinha evidenciada, observamos uma situação facilmente identificável devido à recorrência de engarrafamentos e outros problemas de trânsito no Brasil, considerando sua identidade eminentemente rodoviarista. Desse modo, o gênero funciona como objeto de ensino textual/discursivo e é o ponto de partida para a sequência de questões sobre um objeto de ensino estrutural, o fenômeno sintático correlação. A questão, que inicia a sequência no game, convida o jogador a não apenas se atentar aos elementos de linguagem presentes na tirinha, mas também a pensar sobre a asserção que *não* condiz com o texto apresentado. A Fig. 3, disposta a seguir, ilustra a referida questão, da Tela 2.

Figura 3 – Captura de tela da questão inicial do *kahoot* de LP



Fonte: Kahoot produzido para curso de extensão.

A Fig. 3 reproduz a questão que abre o *kahoot*, a partir dela, é possível familiarizar-se com o *layout* que a plataforma suporta, misturando cores e outros recursos multissemióticos para atrair o público-alvo. O número 28, presente no lado esquerdo da Fig. 3, representa o cronômetro responsável por regular o tempo de resposta de cada pergunta contida no jogo. A presença do cronômetro se justifica ao considerar que tanto a habilidade quanto a agilidade do jogador influenciam diretamente seu desempenho, traduzido posteriormente em pontos. Todos os elementos têm a imagem de uma sala de aula como pano de fundo, evocando uma situação de ensino e aprendizagem. À exceção de algumas adaptações, essa configuração se reproduz em todas as questões do jogo.

Na Fig. 3, há uma tirinha localizada próxima ao centro da figura. Há um enunciado curto na posição superior, onde se lê: “A respeito do texto, não podemos afirmar que”. Na parte inferior da imagem, são oferecidas três opções de respostas que complementam sintática e semanticamente o enunciado, as quais são distribuídas em retângulos de cores diferentes, para que o jogador selecione aquela que julgar correta. Parece-nos que a elaboração do enunciado foi propositalmente planejada a partir de estruturação negativa, “*não podemos afirmar*” (cf. Fig. 3). Questões dessa natureza se propõem a desafiar o raciocínio lógico do participante, confundi-lo ou até mesmo

atrapalhá-lo, funcionando estrategicamente no desenvolvimento da situação de competição instaurada pelo jogo.

A pergunta alude à Leitura como prática de linguagem, pois tem por objetivo avaliar a interpretação crítica do texto. Para tanto questiona o que não pode ser afirmado sobre a charge, explorando três tópicos nas alternativas, como mobilidade urbana, “faz uma crítica às dificuldades de mobilidade urbana”; desfecho humorístico, “apresenta um desfecho típico, quebrando a expectativa dos envolvidos”; e soluções imediatas para o problema do trânsito, “induz o leitor a inferir que não existe solução para o problema” (cf. Fig. 3).

A interpretação torna-se possível com base na construção de um elo analítico entre a interação social e o contexto representado, constituindo uma tarefa que compete ao leitor, nesse caso, ao jogador. Nessa questão ocorre a apreciação da língua em uso, o que permite analisarmos fenômenos que não poderiam ser captados pelo estudo isolado da frase, como pontua Soares (2012). É à vista desse entremeio situacional que o trabalho com o gênero se torna mais produtivo, pois, através da apropriação do evento comunicativo de modo global, pode-se construir uma interpretação, dentro do horizonte de expectativa do texto. Para pontuar, o jogador deve selecionar a opção correta, que é “induz o leitor a inferir que não existe solução para o problema” (cf. Fig. 3).

Parece-nos que a tarefa de leitura é uma entrada, uma espécie de exercício prévio que antecede a articulação entre gênero e fenômeno sintático, necessária para que não se corra o iminente risco de tornar pretexto o texto. O gênero funciona como ponto de partida, pois, como aponta a BNCC, a proposta para o ensino de língua deve advir de uma abordagem “mais concreta e menos abstrata” (Lima, 2020, p. 137). Sendo assim, “tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (Brasil, 2018, p. 67). Não obstante, para não incorrer em limitações, a prática pedagógica que toma por objeto um gênero discursivo não deve se limitar apenas ao contexto, partindo dele em direção ao reconhecimento e à reflexão sobre os usos da língua. Nessa direção, Mendonça (2022, p. 195) ressalta: “o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos”.

Para adentrar no estudo da língua, faz-se necessária a articulação dos objetos de ensino, de modo que se evidencie o emprego dos elementos linguísticos em favor dos propósitos e efeitos enunciativos do gênero. Nessa direção, a questão disponível na Fig. 4, Tela 3, reproduz a tirinha da Fig. 1 e considera a análise do elemento linguístico verbo, remetendo ao par “forma verbal composta” e “forma verbal simples”, categorias cristalizadas pelo ensino tradicional de gramática. Vê-se, ainda, o texto servindo como unidade de trabalho a partir de uma *articulação explicativa*.

Figura 4 – Captura de tela da questão sobre formas verbais em kahoot de LP



Fonte: Kahoot produzido para curso de extensão.

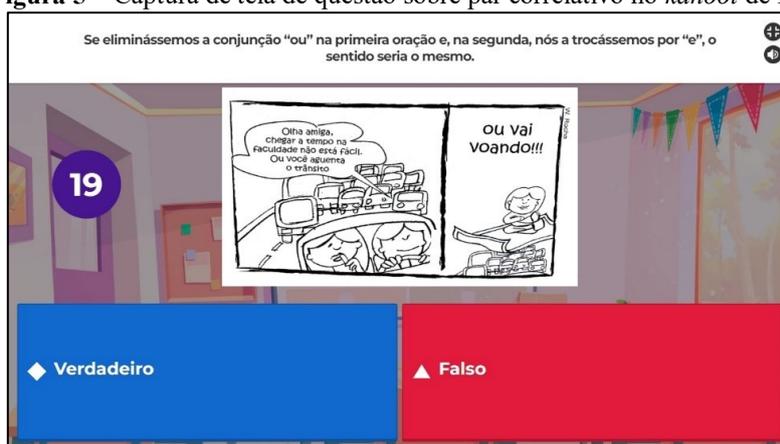
Na Fig. 4, é possível contemplar um questionamento em moldes diferentes da pergunta exposta anteriormente (cf. Fig. 3). Nesse sentido, a questão agora destacada nos apresenta uma afirmação a ser avaliada a partir de suas condições de verdade. A imagem mantém o layout, com a tirinha centralizada e o cronômetro à esquerda. No entanto, desta vez, o jogador possui apenas duas opções de resposta, sendo uma delas a correta. A partir da afirmação do enunciado, o jogador deve julgá-la como verdadeira ou falsa. Essa questão testa a capacidade de entender como as palavras e suas formas gramaticais específicas contribuem para o significado geral do texto, para tanto, vale-se de uma articulação explicativa que interliga a formação verbal e a ideia de movimento expressa no texto.

O recurso da *articulação explicativa*, na Fig. 4, parte de uma afirmação descritiva presente no enunciado da questão, “‘vai voando’ é uma forma verbal composta por ações”. Na sequência, é utilizada uma oração subordinada adjetiva explicativa, “que combinadas reforçam a ideia de movimento evidenciada pelo texto”, cujo emprego se dá com vistas a esclarecer o efeito de sentido ocasionado pela forma verbal na tirinha, “vai voando”. A partir disso, o jogador deve tomar uma posição de concordância, “verdadeiro”, ou discordância, “falso”, frente à explicação: “‘vai voando’ é uma forma verbal composta por ações, que reforçam a ideia de movimento evidenciada no texto”. Do ponto de vista teórico e analítico da gramática normativa, “vai voando” corresponde não a uma forma verbal composta, mas uma locução verbal, o que falseia a afirmação do enunciado.

É importante destacar, ainda, que a articulação da questão exemplificada através da Fig. 4 não é, em primeira instância, relativa ao processo de composição do período composto. Todavia, considerando a questão na totalidade do jogo, percebe-se que a articulação empreendida tem, pelo menos, duas razões. A primeira delas é testar a consolidação de conhecimento sobre tópicos de gramática normativa (forma verbal simples, composta e locução verbal), especificamente, a apropriação da terminologia, já que a questão falseia a nomeação do fenômeno linguístico. A segunda é viabilizar a identificação da forma verbal, considerando seus efeitos de sentido, que corresponde a um passo inicial para o estudo das orações que formam o período composto por correlação.

Outra estratégia é a *articulação comutativa*, através da qual se promove a troca de um elemento linguístico por outro. Na questão a seguir, em evidência na Fig. 5, Tela 5, o foco passa para o estudo do par correlativo “ou” e “ou”. A partir daí, questiona-se a ocorrência de alterações nos efeitos de sentido no período composto.

Figura 5 – Captura de tela de questão sobre par correlativo no kahoot de LP

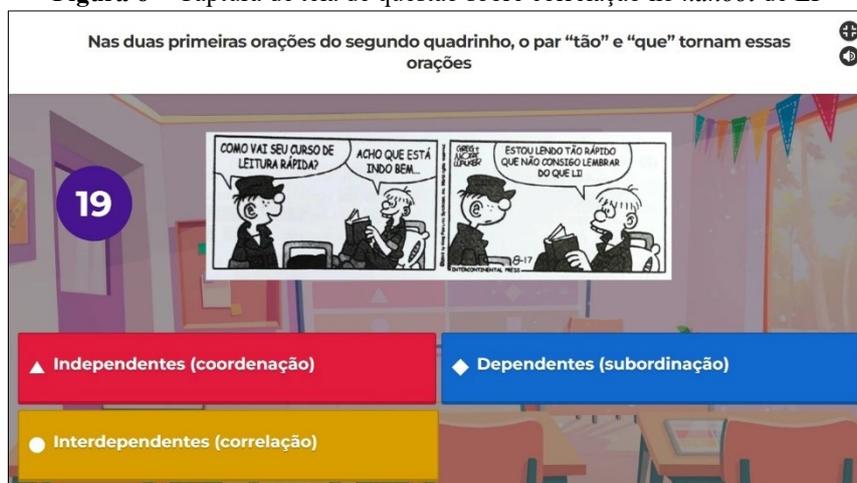


Fonte: Kahoot produzido para curso de extensão.

A Fig. 5 apresenta, basicamente, o mesmo layout da Fig. 4 e os mesmos recursos multissemióticos. O enunciado da questão aponta-se numa articulação comutativa que se propõe a esclarecer a funcionalidade do par “ou” e “ou” no texto através de uma afirmação: “*se eliminássemos a conjunção ‘ou’ na primeira oração e, na segunda, nós a trocássemos por ‘e’, o sentido seria o mesmo*”. Essa afirmação se encontra falseada, uma vez que há mudanças de sentidos proporcionadas pela eliminação/substituição. A nosso ver, a questão ensina que a eliminação da conjunção na primeira oração e substituição na segunda proporcionam mudanças capazes de afetar a estrutura do enunciado, que passaria a ser: “*você aguenta o trânsito e vai voando*”. Nessa nova sentença, conforme Castilho e Elias (2015), a presença de conjunção em apenas uma das orações coordena a segunda sentença, “*vai voando*”, à primeira, “*você aguenta o trânsito e*”. Desse modo, o enunciado deixa de ser composto por correlação para ser constituído por coordenação.

Quando o novo enunciado, formado por comutação, substitui o original correlato no exemplar do gênero discursivo, a estrutura da sentença e o sentido do texto são alterados. O enunciado passa de uma correlação alternativa ou disjuntiva (Castilho; Elias, 2015) para uma coordenação aditiva, que evidencia uma conformação “*você aguenta o trânsito*” seguida de uma ação “*vai voando*”. Pragmaticamente, o uso de “*você aguenta o trânsito e vai voando*” torna o texto incoerente naquele contexto. Se incoerente, o exemplar do gênero em relevo perde sua funcionalidade já que se diluem suas características básicas, as quais, conforme Mendonça (2010), incidem na presença de uma situação de humor e no emprego de um texto curto constituindo uma espécie de piada. A Fig. 5 ilustra um quadro onde a articulação comutativa é empregada para análise de aspectos sintáticos e, ao mesmo tempo, para indagar a respeito da construção de sentido do texto a partir da substituição e eliminação de itens linguísticos. Outra articulação presente no *kahoot*, que em determinada instância se assemelha à explicativa, é a *articulação conceitual*, cujo interesse está em propor, consolidar ou reiterar informações conceituais a respeito de objetos de ensino. Nesse caso, a descrição proveniente do conceito é desenvolvida com base em dados de uso. Para trazer essa articulação à discussão, reproduzimos a Tela 14 na Fig. 6, disposta na sequência.

Figura 6 – Captura de tela de questão sobre correlação no *kahoot* de LP



Fonte: Kahoot produzido para curso de extensão.

Por meio da Fig. 6, contemplamos mais uma questão na mesma configuração visual das capturas de tela anteriores (cf. Fig. 3, 4 e 5). O seu objetivo é testar a capacidade do jogador em entender e identificar a relação sintática entre as orações, “o

par 'tão' e 'que' tornam-se essas orações". Volta-se, portanto, ao período correlato, "estou lendo tão rápido que não consigo lembrar do que li", conforme Castilho (2019) e Castilho e Elias (2015). Se unimos enunciado e alternativa correta, chegamos à afirmação seguinte: "nas duas primeiras orações do segundo quadrinho, o par 'tão' e 'que' tornam essas orações interdependentes (correlação)". Dele, pode-se depreender que o emprego de um par correlativo é elementar para o estabelecimento de um caso de correlação, estando um elemento na primeira oração e outro na segunda instaura-se uma relação de interdependência sintática (Rodrigues, 2019).

Nesse caso, o processo de articulação conceitual dá relevo ao conhecimento da língua. Já o gênero discursivo fornece uma situação de uso em que a interdependência entre orações se torna fundamental para a funcionalidade do texto. Esse aspecto delinea uma característica não evidente na questão da Fig. 6, mas que pode ser percebida mais claramente numa apreciação panorâmica do *kahoot* analisado. A Fig. 6 ilustra o interesse pela nomeação do fenômeno através da nomenclatura canônica, que é exposta em parênteses nas alternativas: "coordenação", "subordinação, termos provindos da gramática normativa (Brasil, 1959; Lima, 2022), e "correlação", dos estudos linguísticos (Castilho; Elias, 2015; Castilho, 2019; Rodrigues, 2019). No entanto, a nosso ver, o jogo tenta verificar se o conhecimento foi sistematizado de modo que seja possível ao jogador "verbalizar o seu saber" (Mendonça, 2022), podendo conceituar o fenômeno.

É importante lembrar que toda questão é elaborada com o objetivo de verificar se o aluno consolidou determinado conhecimento ou habilidade. E é a partir desse objetivo que as articulações são aplicadas para alcançar o resultado pretendido. As diferentes articulações apresentadas são reveladoras da complexidade do ensino de LP, uma vez que também são constituídas numa sobreposição de perspectivas sobre a língua (Signorini, 2024). Desse modo, o jogo digital educacional analisado ocupa um entrelugar⁵ no que concerne às suas bases teóricas, pois se situa em um espaço que recebe tanto influências da Linguística Aplicada e da Linguística, quanto da gramática normativa.

De um lado, o *kahoot* toma por dado duas situações de uso consoantes à norma-padrão (Bagno, 2011) que se realizam em um gênero discursivo, revelando uma concepção de língua como interação (Travaglia, 2003) e de uma gramática na confluência dos usos; além disso, ao elucidar o fenômeno da correlação, refrata a influência dos estudos linguísticos ao eleger um objeto de ensino proveniente da Linguística e ao indicar incongruências na gramática normativa. De outro, ainda se recorre às clássicas categorias da gramática normativa, como oração e período, forma verbal simples e composta.

Ao longo do jogo, as três articulações – explicativa, comutativa e conceitual – fomentam um tratamento que procura contemplar leitura e AL, desse modo, integram dois objetos de ensino de diferentes ordens, um textual/discursivo e outro estrutural. A articulação explicativa aponta elementos de linguagem em gênero, ocupando-se em esclarecê-los nas questões ou de solicitar respostas que sejam capazes de explicá-los; a comutativa indica a substituição desses elementos por outros, no intento de avaliar ou de testar o valor das formas em situação de uso, seja à vista do sentido ou da função que

⁵ Proveniente das Ciências Sociais, o conceito de entrelugar, conforme Hanciau (2005), aponta para existência de limites difusos entre duas realidades, como periferia e centro, autoria e processos de textualização. O entrelugar teórico relevado pelos dados remete, justamente, a um contexto de mixagem, sobreposição e mescla de teorias nas questões do *kahoot*.

estabelecem; a conceitual, por sua vez, tem caráter de síntese e de generalização, sistematizando o conhecimento e auxiliando na descrição do fenômeno.

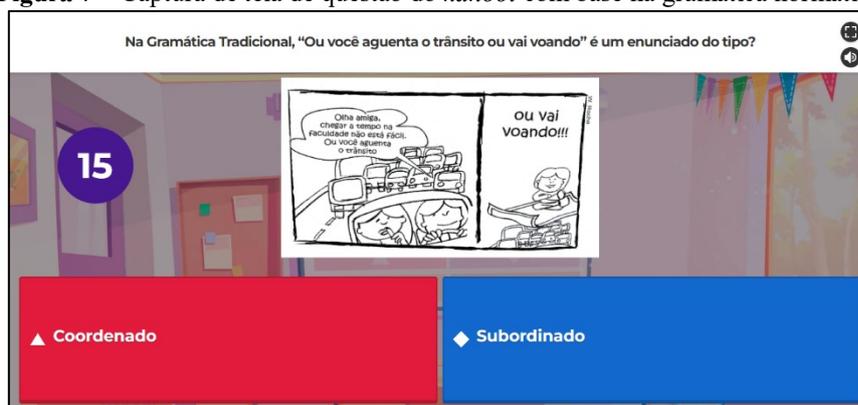
6.2 Abordagem metodológica do gênero tirinha e correlação nas questões do kahoot

A produção de materiais didáticos para o ensino de LP é uma prática essencial no contexto docente, conforme afirmado por Rafael e Silva (2024). Com base na Linguística Aplicada, é possível realizar a análise desses materiais com vistas a identificar diferentes aspectos manifestados na e pela linguagem, como na seção anterior, em que examinamos a articulação de objetos de ensino numa perspectiva descendente. Agora, interessa-nos caracterizar a abordagem metodológica concedida a esses objetos nas questões do *kahoot*, a fim de explicar, por outro ângulo, o tratamento conferido à tirinha e à correlação. Iluminados por esse propósito, é possível identificar recursos procedimentais empregados na tentativa de atingir objetivos didáticos.

O *kahoot* em relevo foi produzido no intento de funcionar como amostra de ensino de AL para professores de LP em formação continuada. Como vimos na seção anterior, o jogo desloca-se na direção da AL numa tentativa de ouvir as vozes de documentos curriculares (Brasil, 2018), por isso, refrata concepções teóricas dos estudos da linguagem, misturando-as a noções da gramática normativa. Em se tratando da abordagem metodológica, vê-se processo semelhante nas escolhas procedimentais traduzidas nas questões, com seus enunciados e alternativas, remetendo ora à abordagem sociocultural, ora à tradicional/comportamentalista.

Exemplo saliente pode ser confrontado na quarta questão do jogo digital educacional, que se volta à primeira tirinha (cf. Fig. 1). A respeito, reproduzimos a Fig. 7, que contempla a Tela 4. A questão se propõe a classificar o enunciado como “coordenado” ou “subordinado”.

Figura 7 – Captura de tela de questão do *kahoot* com base na gramática normativa



Fonte: *Kahoot* produzido em curso de extensão.

A Fig. 7 reproduz a imagem de uma questão no layout padrão da plataforma *Kahoot!*, exibem-se duas opções de respostas, um temporizador, uma imagem contendo a tirinha em estudo e uma pergunta norteadora. Para a pergunta, “*Na Gramática Tradicional, ‘Ou você aguenta o trânsito ou vai voando’ é um enunciado do tipo?*”, há duas alternativas de resposta, “*coordenado*” ou “*subordinado*”. Ao questionar o jogador sobre o enunciado extraído da tirinha, “*Ou você aguenta o trânsito ou vai voando*”, há referência à origem da tipologia, “*Na Gramática Tradicional*”. Frente ao interesse classificatório, questões desse tipo estão vinculadas à metodologia tradicional e

comportamentalista (Mizukami, 2011; Barbosa; Lima, 2021). Essa afirmação, ao solicitar uma identificação gramatical imediata, sugere uma abordagem focada no reforço gramatical.

Se analisarmos esse dado de forma isolada, desconsiderando o contexto da atividade, podemos interpretá-lo simplesmente como fruto da interseção entre as metodologias tradicional e comportamentalista. Essa interpretação aponta para o ensino tradicional de gramática (Mendonça, 2022), que, por sua vez, apresenta a língua como um sistema fechado de regras (Vieira, 2018) centrado na norma-padrão, tal como elucida Bagno (2011). No entanto, a apresentação de uma referência teórica na base da questão não é uma recorrência em atividades escolares de LP em moldes tradicionais, uma vez que as próprias gramáticas normativas prescindem o emprego de referências desse tipo (Vieira, 2018).

É preciso ler a questão da Fig. 7 como partícipe de um conjunto, no qual as questões se relacionam entre si. Nesse caso, sua resposta correta é “coordenada”. A partir daí, desencadeiam-se questionamentos no jogo que se ocupam em problematizar a concepção da gramática normativa, segundo a qual o enunciado “*ou você aguenta o trânsito ou vai voando*” é formado por coordenação, enquanto processo de composição de orações que apresentam significado completo. Por outro lado, Oiticica (1962) argumenta que a presença de dois termos conectivos, “ou” e “ou” destacados, funcionam como par correlativo, porque a presença do primeiro termo implica na obrigatoriedade do segundo. É o caso tratado na questão exposta na Fig. 4 (na subseção anterior), onde se questiona sobre possíveis reverberações se eliminássemos a conjunção “ou” da primeira oração e a substituíssemos por um “e” na segunda. Esse tipo de questionamento nos leva a uma outra perspectiva metodológica para o ensino de LP, que agora é pautada na reflexão e na crítica sobre conhecimentos social e culturalmente consagrados, como os da gramática normativa.

Desse modo, a questão ilustrada pela Fig. 7 segue por um caminho que começa com uma pergunta de cunho gramatical, que é: “*Na Gramática Tradicional, ‘Ou você aguenta o trânsito ou vai voando’ é um enunciado do tipo?*”. Todavia, em questão subsequente, exposta na Fig. 4, vê-se uma atividade que problematiza a descrição defendida pela gramática normativa, alegando que não é possível aplicar uma comutação de uma conjunção coordenativa por outra sem modificar os efeitos de sentido, que são proporcionados pelo emprego da estrutura correlativa. Por isso, expõe como falsa a seguinte assertiva: “*se eliminássemos a conjunção ‘ou’ na primeira oração e, na segunda, nós a trocássemos por ‘e’, o sentido seria o mesmo*” (cf. Fig. 4). Essa posição crítica é característica do ensino de AL e, num plano mais amplo, da abordagem sociocultural. A respeito, Mizukami (2011) explica que a consciência crítica ocupa lugar crucial nessa abordagem e que, por meio dessa consciência, elaboram-se e reelaboram-se conhecimentos.

A questão reproduzida anteriormente pôde ser apreciada na Tela 13 do *kahoot* de LP. Trata-se da Fig. 8, que traz a tirinha de Mort Walker (cf. Fig. 2). Nessa questão se evidencia uma vinculação à AL, pois, apesar de trazer um exemplar do mesmo gênero discursivo, observa-se uma tentativa de considerar certa heterogeneidade linguística. (Kemiac; Lino de Araújo, 2010). Isso ocorre porque o jogo emprega dados reais para estudo a fim de conduzir os jogadores à compreensão do fenômeno sintático em funcionamento dentro de uma situação de interação.

Figura 8 – Captura de tela de questão do kahoot sobre relações de sentido entre orações



Fonte: Kahoot produzido em curso de extensão.

A Fig. 8, sem grandes novidades multissemióticas, apresenta o seguinte enunciado: “Qual a relação de sentido entre as duas primeiras orações do segundo quadrinho”. O objetivo é de que os jogadores compreendam que o par correlativo “tão” e “que” constroem um efeito de consequência, pois “estou lendo tão rápido” produz o resultado “que não consigo lembrar do que li”. Nessa questão, é exigido, em primeiro lugar, que os estudantes identifiquem os efeitos de sentido implicados no uso, sem empregar imediatamente nomeações para o fenômeno de ordem linguística. As opções de resposta “comparação”, “adição”, “consecução” e “alternância” podem, à frente, tornar-se taxonomias para os pares de conjunção e para as sentenças, recebendo nomes como sentença correlata comparativa, aditiva, consecutiva e alternativa (Castilho; Elias, 2015). Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de ensino de LP por meio da AL, conforme proposto por Geraldí (1997), Kemiác e Lino de Araújo (2010), Bezerra e Reinaldo (2020) e Mendonça (2022), que consideram a centralidade nos efeitos de sentido. Além disso, o jogo inclui questões epilinguísticas, não se limitando às questões metalinguísticas, embora estas apareçam, como evidenciado pela Fig. 8. No geral, as questões do jogo parecem guiadas pelo princípio de epilinguagem, definido por Geraldí (1997, p. 190), pois “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado”.

Por fim, trazemos a Fig. 9, referente à Tela 16, que expõe uma questão com o objetivo de sistematizar o conhecimento sobre correlação. Para atingir seu propósito, baseia-se numa afirmação a ser avaliada como “verdadeira” ou “falsa”.

Figura 9 – Captura de tela da questão do kahoot sobre pares de conjunções



Fonte: Kahoot produzido em curso de extensão.

A Fig. 9 remete a uma questão preocupada com a sistematização do conhecimento linguístico. Para tanto, emprega uma assertiva produzida a partir das sentenças examinadas, por isso, funciona como espécie de síntese a partir do que foi observado. No contexto do jogo, pode-se considerar essa questão como procedimentalmente indutiva, pois promove a “observação de casos particulares para a conclusão das regularidades” (Mendonça, 2022, p. 196). A regra, assim, aponta que para a correlação são fundamentais elementos de conjunção em cada uma das orações, assim, um elemento correlativo necessariamente clama pelo outro. Nesse momento do jogo, é perceptível o processo de sistematização dos conteúdos e de consolidação dos novos conhecimentos (Kemiac; Lino de Araújo, 2010).

Dessa forma, o jogo digital educacional parte de uma abordagem que inicialmente parece inserida na orientação tradicional-comportamentalista, refratando aspectos do ensino tradicional de gramática. Em outras palavras, o *kahoot*, apesar de ser baseado na AL, não deixa de revisitar explicitamente conceitos da gramática normativa. No entanto, entram em evidência ao longo do jogo para serem desconstruídos, levando o jogador a questionar a descrição gramatical normativa, o que pode encaminhá-lo, posteriormente, a refletir sobre novos usos e sobre conhecimentos já cristalizados. Não deixa de tomar espaço a tríade uso/reflexão/uso, atualizada em dois pares, a saber: tirinha 1/reflexão e tirinha 2/reflexão.

Nota-se, portanto, que essa vinculação à AL está inserida numa abordagem sociocultural, conforme elucida Mizukami (2011) sobre educação. Ao longo do game, a abordagem sociocultural incentiva o pleno desenvolvimento do ensino de LP, valorizando a experiência reflexiva e crítica sobre os fenômenos linguísticos em contextos reais de emprego da língua. Assim, o jogo cumpre o objetivo de apresentar o fenômeno da correlação sintática aos alunos, partindo de uma macrounidade (gênero discursivo – tirinha) para uma microunidade (língua – correlação).

Considerações finais

Ao longo deste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi explicar o tratamento teórico-metodológico conferido ao gênero discursivo tirinha e ao fenômeno sintático correlação, em um *kahoot* produzido como material de AL para curso de formação continuada de professores. Para tanto, realizamos uma investigação qualitativa, documental e netnográfica, por meio da qual analisamos oito questões desse jogo digital educacional. O tratamento teórico-metodológico pôde ser observado pela articulação de objetos de ensino e pela abordagem que lhes foi conferida no jogo.

Percebemos que articular objetos de ensino é um processo complexo. É por meio dele que se aplica o procedimento descendente para exame de dados da heterogeneidade linguística. A articulação permite um caminho de integração entre categorias maiores, como o gênero discursivo, e categorias menores, como as unidades sintáticas, morfológicas e fonéticas. À vista disso, identificamos e descrevemos as articulações explicativa, comutativa e conceitual, empregadas pelo produtor do *kahoot*. Do ponto de vista teórico, foram reveladoras de uma mixagem que remete a distintas fontes, como Linguística Aplicada, Linguística e gramática normativa. O conhecimento dessas articulações, por parte do professor, torna o processo de elaboração de questões mais inteligível e, por isso, mais consciente e intencional.

Posteriormente, empenhamo-nos em ler o jogo em contextos educacionais mais amplos, para tanto, valemo-nos das noções de abordagem tradicional-

comportamentalista e sociocultural. Do ponto de vista metodológico, o tratamento dado pelo *kahoot* aos seus objetos mistura características procedimentais de ambas as abordagens, embora demonstre fazê-lo de forma planejada, a fim de gerar reflexão sobre a língua e sobre a insuficiência da descrição da gramática normativa no que concerne à constituição de períodos compostos. No geral, o jogo analisado pode funcionar como material de AL, mesmo sendo parte de um entrelugar teórico e metodológico, pois prevalecem a concepção sacionteracional de língua, a diversificação de dados reais, o emprego da indução e a base uso/reflexão/uso.

Nesse sentido, os nossos resultados apontam que jogos digitais educacionais podem ser uma ferramenta útil para um ensino de produtivo de LP. Para tanto, espera-se um professor que saiba operar com a ferramenta de produção de games, mas também com estratégias teórico-metodológicas de manipulação de objetos de ensino e com saberes relativos à elaboração de questões de AL.

Referências

BAGNO, M. Introdução: norma linguística & outras normas. In: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 09-21.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, D. A. S.; LIMA, F. R. Ensino de gramática na educação básica: um olhar reflexivo sobre as abordagens metodológicas em sala de aula. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 6, n. 3, p. 258-270, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/488>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

BRASIL. Ministério do Estado da Educação e da Cultura. **Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)**. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. **Pequena gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

CASTILHO, A. T. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

CONTRERAS-ESPINOSA, R. S.; EGUIA-GÓMEZ, J. L. Pesquisa da avaliação e da eficácia da aprendizagem baseada em jogos digitais: reflexões em torno da literatura científica. *In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (org.). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências.* Campinas: Papyrus, 2016. p. 61-76.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HANCIAU, N. J. O entre-lugar. *In: FIGUEIREDO, E. Conceitos de literatura e cultura.* Juiz de Fora: Editora UFJF/Niterói: EdUFF, 2005, p. 215-141.

KEMIAC, L.; LINO DE ARAÚJO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010.

KOZINETS, R. V. **Netnografia:** realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LE GOFF, J. Documento-monumento. *In: Enciclopédia Einaudi* v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LIMA, R. S. O Ensino Do Gênero Textual a partir da BNCC para o Ensino Fundamental II: Resenha de APP de jogos para o sexto ano. **Revista Multidisciplinar da FAUESP.** Mauá: Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP). Março-Abril, v.2, n.2 (2020).

LIMA, C. H. R. **Gramática normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. *In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, J. Q. (org.). Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas.* Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

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

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In: Dionisio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no Ensino Médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2011.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

OITICICA, J. **Teoria da correlação**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1962.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. Ensino de língua, de gramática ou de análise linguística? *In*: SILVA, W. R. (org.). **Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino**. Palmas: Editora Universitária – EdUFT, 2024. p. 252-285.

RODRIGUES, V. V. Correlação. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 225-236.

SIGNORINI, I. Análise linguística combina com letramento escolar? *In*: SILVA, W. R. **Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino**. Palmas: Editora Universitária – EdUFT, 2024. p. 236-251.

SILVA, L. G. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de língua portuguesa (1970-1999)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-160.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história e crítica**. São Paulo: 2018.