

LETRAS, PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E LUDICIDADE

Vitória Silveira Teixeira Medrado (IC) e Valéria Bussola Martins (Orientadora)

Apoio: PIVIC Mackenzie

RESUMO

Todo estudante que opta pela Licenciatura em Letras tem de cumprir o Estágio Curricular Supervisionado para receber a habilitação para ministrar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Muitas vezes, esse estágio ocorre apenas na modalidade observação, em função da qual o aluno apenas observa o dia a dia pedagógico, sem poder interferir na aula ou ajudar os alunos a realizar atividades. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge nesse cenário como uma alternativa para a formação docente inicial. No PIBID, o graduando se reúne com colegas, professores e supervisores; faz pesquisas; elabora materiais pedagógicos; prepara aulas; ministra-as semanalmente em uma escola da rede pública brasileira e desenvolve sua própria prática docente. Dessa forma, o programa propicia a união entre os referenciais teóricos vistos nos bancos universitários e a realidade da educação nacional do Brasil. Este artigo descreve a experiência de se produzir, ao longo do PIBID, jogos digitais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Também é narrada a aplicação desses jogos, de outubro de 2020 a agosto de 2021, por meio da plataforma Google Meet, em função da suspensão das aulas presenciais devido à COVID-19. Este trabalho objetiva elencar os benefícios de se fazer uso de jogos digitais no PIBID (Subprojeto Português). Como referências teóricas, foram usados os pensamentos de Aguiar (BRASIL, 2017), Brasil (2017), Martins (2021), Pimenta (2008), Ronca (1989), Saviani (2011) e Savi e Ulbricht (2008).

Palavras-chave: PIBID. Língua Portuguesa. Jogos Digitais.

ABSTRACT

Every student that chooses to do the Language and Literature course in teaching must do the teaching practicum to be able to receive their diploma stating that they can teach lower secondary education and high school. Many times, the teaching practicum occur in the observation modality. Thus, the intern just observes the pedagogy routine without be able to interfere in the class or to help the students to do their activities. The Institutional Program of scholarships to initial teaching training (PIBID) appear in this situation as an alternative to the starting of teacher training. In the PIBID the undergraduate student meets with their colleagues, teachers, and supervisors; do research; make teaching and pedagogical materials;

prepare classes; teach weekly in a Brazilian public school and develop your own teaching experience. So, this program promotes the union between the theoretical frameworks that the students learn at the university and how is the reality of Brazilian education. This article describes the experience of making digital games for the teaching of Portuguese to the lower secondary education during PIBID. Also, it is narrated the application of these games during October 2020 to August, 2021 using the Google Meet platform due to the suspension of classes because of COVID-19. This work aims at the benefits of using digital games in PIBID (Portuguese Subproject). It was used as theoretical frameworks the thoughts of Aguiar (BRASIL, 2017), Brasil (2017), Martins (2021), Pimenta (2008), Ronca (1989), Saviani (2011) e Savi e Ulbricht (2008).

Keywords: PIBID. Portuguese. Digital games.

1. INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre de 2019, a autora desta pesquisa participou, como voluntária, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fazendo parte do Subprojeto Língua Portuguesa, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

O projeto, que oferece bolsas de R\$400,00 a alunos que cursam a Licenciatura, propicia um vínculo entre instituições de Ensino Superior formadoras e escolas de Educação Básica. Orientados, normalmente, por um coordenador institucional, também bolsista, e outro coordenador de área voluntário, os pibidianos se dirigem semanalmente a uma escola escolhida para receber o projeto e ministram aulas previamente estruturadas e preparadas nos bancos universitários (CAPES, 2008).

São metas do programa a inserção dos graduandos no ambiente escolar real, o incentivo à formação docente, a valorização do magistério no Brasil, o aprimoramento da formação inicial básica e a articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente em um mundo em que os alunos têm estímulos múltiplos quase todo o tempo (CAPES, 2008).

Durante os seis meses de docência no programa, algo ficou muito evidenciado ao longo da aplicação das propostas pedagógicas elaboradas pelos pibidianos que ministravam aulas de Língua Portuguesa: os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental demonstram desânimo em muitos momentos durante os trabalhos voltados para o ensino da leitura, da compreensão, da interpretação e da produção textual.

Um agravante das aulas ministradas pela pibidiana voluntária, autora desta pesquisa, é que elas ocorriam no período da tarde, depois de os discentes do 8º. ano já terem tido aulas durante toda a manhã. Essa realidade ocorre em todas as escolas com período integral: os estudantes ficam os dois períodos na instituição escolar em que estão matriculados.

Levando-se em consideração que não é tão fácil ficar sentado em uma cadeira escolar por tanto tempo, mantendo a atenção e a motivação, é natural que, à tarde, eles estivessem mais cansados. Todavia, quando era ofertada a eles uma proposta de ensino que unia algum objeto do conhecimento a uma atividade lúdica, a maioria dos alunos se manifestava de forma muito positiva e vívida.

Foi a partir dessa experiência, vivenciada no segundo semestre de 2019, que surgiu o tema gerador deste projeto, assim como o seguinte problema de pesquisa: quais são os

benefícios da aplicação de atividades lúdicas durante o PIBID – Subprojeto Língua Portuguesa?

Destaca-se a importância do tema em estudo já que no Brasil temos um duplo problema constante no universo escolar, principalmente na Educação Básica: de um lado, há alunos desmotivados em sala de aula e, de outro, temos cada vez menos jovens que optam pela carreira docente, até mesmo por ouvir dos professores que estão no mercado que dar aula é impossível para estudantes que se manifestam, muitas vezes, de forma tão descompromissada e desmotivada.

A partir disso, objetivou-se identificar quais são os benefícios que a aplicação de jogos traz para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e quais são os benefícios para os docentes que preparem os materiais lúdicos pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa.

Como é grande também a quantidade de docentes que expõe que estão insatisfeitos com a desmotivação geral de suas turmas, almejou-se contribuir para a mudança dessa realidade, ofertando-se, ainda, um possível caminho pedagógico que, talvez, pode transformar a atmosfera, às vezes, maçante, do dia a dia das aulas de leitura, compreensão, interpretação e produção textual em língua materna.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos recém-formados afirmam que a graduação em Letras trabalha de maneira intensa conteúdos teóricos, deixando de lado questões sobre a prática pedagógica, o que dificulta os professores principiantes a terem êxito em sala de aula no início dos seus dias como docente. É a partir daí que se pode questionar se o domínio de conteúdo garante a execução de uma boa aula.

Masetto (2012, p. 11) explica que “essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo [...]: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado [...].

Ademais, ao longo da história da educação brasileira, nem sempre, o estágio, que poderia propiciar momentos de prática em sala de aula, foi tratado como prioridade. Na época do Império, a Escola Normal não determinava um estágio obrigatório. Na prática, não existiam atividades de prática docente. Havia apenas uma disciplina de formação docente, chamada Métodos e processos de Ensino. Só com a criação dos cursos de Licenciatura, na década de

1930, é que surgiu a obrigatoriedade do estágio, no entanto, sua definição e seus objetivos só viriam a ser esclarecidos por meio do decreto-lei no. 1.190 de 1939 (PIMENTA; LIMA, 2008).

Anos depois, o Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), dispôs, por meio da Resolução nº. 09 de 1969, a necessidade da prática de ensino, tornando-a parte da grade curricular dos cursos de Licenciatura (TEIXEIRA, 1989). Assim, surgiram os estágios de observação e a prática em escolas de Educação Básica. Todavia, os Pareceres CFE nº. 45 de 1972 e no. 349 de 1972 e a Deliberação CEE nº. 21 de 1976 reservavam “à Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula” (FAZENDA, 2010, p. 16):

A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia do Ensino sob os aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino [...]. Deverá ainda apreender técnicas explicatórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação (BRASIL, 1972).

O componente curricular Didática tem total relação com a prática docente. Contudo, limitar à prática a apenas uma disciplina reduz as possibilidades de discussões sobre o dia a dia escolar da Educação Básica no ambiente universitário. Nos anos 1970, questionava-se também qual respaldo teórico os futuros professores teriam de seus cursos para discutir os aspectos observados nos estágios “se a Didática não contextualizava seus estudos na escola brasileira” (FAZENDA, 2010, p. 17).

As análises da pedagogia dessa época, e talvez essa ainda seja a realidade de alguns cursos de formação de professores, tratavam de ideias e técnicas oriundas de outros países ou de outras áreas do conhecimento e que tinham interesses, necessidades e finalidades também bem diferentes da realidade observada nas salas de aula do Brasil (MARTINS, 2014, p. 54).

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define e regulariza o sistema brasileiro de educação, quando trata da formação dos profissionais da educação, ressalta que os cursos devem ter como fundamento “a associação entre teorias e práticas” (NEVES, 2010, p. 70).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores recém-formados questionam a ausência de uma relação entre teorias e práticas pedagógicas atuais,

solicitando uma modernização dos cursos de formação docente, “suas representações parecem permanecer arraigadas a um paradigma de formação” (JARMENDIA; UTUARI, 2009, p. 12).

São vários os futuros professores que gostariam, por exemplo, que o curso de Licenciatura, presente na graduação em Letras, simplesmente desse soluções práticas, rápidas e eficientes para os problemas que podem surgir no dia a dia escolar do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira:

O sentimento de frustração é maior nos professores principiantes que, em sua atividade profissional, enfrentam situações problemáticas com uma bagagem de conhecimentos, procedimentos e técnicas que lhe parecem inúteis. Chegam alguns a afirmar que de pouca valia foi sua formação (JARMENDIA; UTUARI, 2009, p. 11).

Sinteticamente, pode-se dizer que o mesmo professor que reclama de sua formação, denominada por ele próprio de tradicional e pouco reflexiva, não age de forma progressista e crítica. Historicamente, tal postura relaciona-se com a chamada racionalidade técnica (herdada do positivismo) de acordo com a qual “a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

Talvez, este seja um equívoco dos cursos de Licenciatura em Letras. Ao valorizar determinados conteúdos teóricos, deixando de lado reflexões pedagógicas, os docentes universitários não formam um professor crítico que poderia refletir sobre o seu próprio dia a dia para formular soluções para as adversidades que surgem:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este se não é capaz de compromisso (FREIRE, 2008, p. 16).

Assim, na primeira dificuldade a que é apresentado, constantemente, o docente recém-formado prefere culpar sua formação, seus professores, a refletir sobre o ocorrido. Freire (1996, p. 38), há muito tempo, já dizia que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Se a relação entre teorias e práticas é tão destacada até na legislação, os cursos não deveriam se afastar tanto desse elo fundamental para o processo de formação de futuros

professores. Antes, considerava-se que a formação didático-pedagógica viria “em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’ ” (SAVIANI, 2011, p. 03). Hoje, a proposta de formação docente alterou-se. É um consenso, portanto, que:

A formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógica-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2011, p. 03).

Nesse cenário, o PIBID parece ser uma excelente opção já que durante os Estágios Supervisionados - que os Licenciandos também têm de cumprir para receber a licença para ministrar aulas na Educação Básica brasileira - muitos graduandos apenas observam a prática de outro professor, sem realizar verdadeiramente qualquer tipo de atividade docente em sala de aula ou fora dela, principalmente, nas escolas da rede privada de ensino.

Quando o estágio ocorre na rede privada de ensino, o graduando muito pouco pode se desenvolver em termos de prática docente, porque há uma “cultura escolar” de que os estagiários não podem liderar uma turma ou interferir na aula. Se na rede pública é comum levar o estagiário a assumir uma aula sem aviso prévio, na rede privada, ele passa a maior parte das horas estagiadas apenas observando o dia a dia pedagógico [...]. Alguns alunos expõem nos relatórios que chegam a ouvir da direção da escola que os pais podem reclamar se um estagiário assumir a sala (MARTINS, 2021, p. 03).

Por meio do PIBID, muito além da aquisição de experiência, o graduando vivencia a realidade do cotidiano do ambiente escolar público contrastada, inclusive, à rede particular pela qual alguns passaram. Dessa forma, em função da participação no projeto e da reflexão sobre estratégias previamente elaboradas e destinadas a um público específico, os pibidianos veem sua formação docente transformada em pouco tempo, sendo a união teoria e prática uma fator primordial para tal mudança (FARIAS; ROCHA, 2012). De acordo com o Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que instituiu o Pibid, com o programa, almeja-se “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

Há, em função desse projeto, portanto, uma parceria efetiva e frutífera entre a Educação Básica e o ensino superior, ligação que também deveria ocorrer

nos tradicionais estágios supervisionados, mas que, como abordado anteriormente neste texto, de maneira geral, não existe (MARTINS, 2021, p. 07).

Ainda nos bancos universitários, os pibidianos recebem os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) específicas do componente curricular Língua Portuguesa e preparam o conteúdo a ser ministrado sempre com uma semana de antecedência ao dia da aula, para que, dessa forma, haja um tempo maior para ponderar e planejar dinâmicas significativas, visando, desse modo, a abordar conteúdos próximos à realidade dos alunos, mantendo, também, constante contato com a supervisora-professora da Educação Básica, seja para auxílio e até *feedback* sobre as aulas ministradas e as propostas pedagógicas criadas.

Em cada projeto, há um supervisor da área de formação (como Língua Portuguesa) na instituição de ensino superior formadora e outro supervisor na instituição de Educação Básica, sendo esse o professor titular da turma em que os pibidianos (nome dado aos licenciandos que participam do Pibid) aplicarão as propostas elaboradas por eles. Inicialmente, são propostos encontros entre todos os envolvidos no projeto. Nessas reuniões, sempre se ouve bastante o supervisor da escola de Educação Básica em que o projeto ocorrerá, pois é crucial saber quais são as maiores necessidades dos educandos dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. É grande o número de supervisores que apresenta aos pibidianos os últimos resultados de avaliações oficiais de desempenho (MARTINS, 2021, p. 07-08).

Diante de toda essa dinâmica, é possível, detectar do que os estudantes da Educação Básica mais gostam, com quais propostas eles se manifestam de forma mais atenciosa e quais são as maiores dificuldades dos estudantes que precisam ser sanadas. Isso tudo é muito importante para a formação docente inicial e oferta uma profunda bagagem para os pibidianos.

Essa estratégia de usar as maiores dificuldades dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio também auxilia muito na formação docente inicial. Ministrando objetos do conhecimento pela primeira vez para uma turma de adolescentes não é uma tarefa fácil. Ministrando objetos do conhecimento para uma turma de adolescentes que já os viram antes e solucionar dúvidas e dificuldades exige ainda mais habilidade dos pibidianos (MARTINS, 2021, p. 08).

Ao ministrar aulas de Língua Portuguesa aos alunos do 8º. ano da rede pública de ensino, no segundo semestre de 2019, a autora deste projeto constatou que os estudantes dispunham avultado interesse por práticas esportivas, não só pela questão física, mas, principalmente, pela parte lúdica das atividades. Em função disso, surgiu a ideia de se unir o

ensino de Língua Portuguesa a jogos digitais para que se pudesse verificar quais seriam os benefícios dessa junção.

De acordo com Ronca (1989, p. 27), “o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento”, pois, por meio dele, o aluno “constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos de várias áreas da ciência”.

Por meio de jogos, é possível ensinar de maneira lúdica, de forma com que os alunos interajam muito mais, agregando, portanto, mais valor e eficiência ao processo de ensino-aprendizagem. Para Savi e Ulbricht (2008, p. 03-04), os jogos digitais podem propiciar diversos benefícios, como motivação, facilitação da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizagem por descoberta, experiência de novas identidades, socialização e coordenação motora.

A despeito da primeira ideia que nos vêm à mente quando pensamos em jogos digitais, de que eles servem apenas para divertir, é evidente seu potencial como artefato capaz de promover situações de aprendizagem, não apenas em relação ao que acontece dentro do próprio jogo, mas também em relação ao que ocorre fora dele, o que reforça seu caráter sociointerativo (AGUIAR, 2017, p. 156-157).

Além disso, a tentativa de aproximar-se do universo do aluno por meio do cotidiano dele é um fator crucial posto que, ao identificar-se com o objeto do conhecimento ou tema presente, o educando se engaja mais e passa a se envolver com o conteúdo ministrado

Os professores precisam se apropriar da visão de mundo do jovem, que se mantém conectado permanentemente por meio de dispositivos móveis e percorre os espaços on-line e off-line com a fluidez que caracteriza sua personalidade tecnológica permeada pela instabilidade e pelas relações em rede (AGUIAR, 2017, p. 157).

A proposta de utilizar jogos digitais favorece a tríade educacional, tal como pontuadas, já no final da década de 90 do século passado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), exaltando o aluno como sujeito do aprendizado, enaltecendo e ensinando a Língua Portuguesa e mantendo o enfoque teórico.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos

textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1998, p. 25).

Portanto, pontuadas essas questões, a decisão de fazer o jogo digital foi tomada por meio da necessidade de diversificar diante os métodos de ensino, buscando inovar e abranger as características essenciais em sala de aula.

3. METODOLOGIA

Para demonstrar quais são os benefícios para docentes e discentes da aplicação de atividades lúdicas durante o PIBID, optou-se, inicialmente, pela pesquisa bibliográfica uma vez que foram feitas consultas a diferentes autores e a suas teorias para os assuntos em questão.

Segundo Oliveira (1997, p. 119), “a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. Assim, interessa ao pesquisador o que já houve, o que está havendo, o que foi feito e o que se está fazendo. Não somente o quê, mas também o como. A pesquisa bibliográfica, dessa forma, contribuiu para o desenvolvimento e para a base do pensamento crítico. Foram, dessa forma, realizadas pesquisas sobre a formação docente inicial e sobre o PIBID.

Posteriormente, a pibidiana-pesquisadora recebeu da professora da Educação Básica, titular da turma em que as propostas lúdicas foram aplicadas, os objetos do conhecimento a serem revisados com os alunos do 8º. ano e as habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) a serem desenvolvidas. Seguem as habilidades selecionadas pela professora da Educação Básica:

- (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
- (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

- (EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em texto diferentes, consultando serviços de checagem de fatos.
- (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens - complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
- (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças publicitárias, a partir da escolha da causa significativa para os alunos, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
- (EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
- (EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância nacional que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens a seus contextos de produção, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.
- (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
- (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários e outras manifestações, quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Pesquisas foram feitas sobre os objetos do conhecimento em estudo (notícia, *fake news*, anúncio publicitário impresso e audiovisual, *meme*, *slogan*, intertextualidade - pastiche,

paródia, *crossover* e *sample* -, tipos textuais - descrição, narração e dissertação - e elementos da narrativa) e *slides* a serem exibidos durante as aulas, que ocorreram pelo Google Meet, foram elaborados no *site* Canva, ferramenta *on-line* que permite a criação gratuita de diversos tipos de materiais, como apresentações educacionais, *posts* em mídias sociais, *stories*, currículo, cartazes, entre muitos outros.

É importante destacar que, quando o pré-projeto desta pesquisa foi escrito, entre janeiro e março de 2020, não se tinha ideia de que a pandemia da COVID-19 se estenderia por tanto tempo, nem que ela se espalharia pelo Brasil como se espalhou, matando, até setembro de 2021, em torno de 585 mil pessoas (GOOGLE ESTATÍSTICAS, 2021).

Devido a isso, os planos iniciais foram refeitos. O início do PIBID estava previsto para abril de 2020, o que não se confirmou. Houve um adiamento para agosto de 2020, mas, mais uma vez, novo adiamento ocorreu e o PIBID só foi iniciado oficialmente em outubro de 2020. Em função de o projeto tornar-se remoto, foi necessária, ainda, a criação de um ambiente *on-line* para compartilhamento dos materiais com os alunos do 8º. ano.

Como os alunos do 8º. ano já faziam uso do Google Classroom com os outros professores do colégio participante do PIBID, julgou-se que seria adequado fazer a utilização da mesma plataforma virtual. Finalizados os *slides* referentes ao objeto do conhecimento a ser desenvolvido a cada semana, eles eram compartilhados com os alunos da Educação Básica antes da realização da aula, ministrada pelo Google Meet, às sextas-feiras, das 15h às 16h.

Como a pibidiana-pesquisadora nunca havia tido contato com o Google Classroom, participou de um *workshop* com um ex-pibidiano de um edital anterior que trabalha em um colégio cuja plataforma oficial, usada durante a pandemia de COVID-19, é o Google Classroom. Nesse encontro, o palestrante, antigo aluno do Curso de Letras, da mesma instituição de Ensino Superior, ofertou orientações para que o uso da plataforma auxiliasse os alunos do 8º. ano e os pibidianos na organização de todos os trabalhos. O *workshop* foi muito proveitoso: um antigo aluno pibidiano ofertou possibilidades de recursos digitais para os atuais pibidianos.

Após a montagem dos *slides* que seriam usados durante as semanas e a organização e disponibilização de todos os materiais no Google Classroom, partiu-se, então, para a montagem dos jogos que seriam usados para revisão de todos os objetos do conhecimento trabalhados ao longo das aulas do PIBID.

Também cabe neste momento de descrição explicar que a previsão (entre janeiro e março de 2020) era que o PIBID ocorresse, a partir de abril de 2020, de forma presencial e que os jogos fossem aplicados na sala multimídia da escola. Sabendo-se que os jogos seriam

utilizados nas aulas remotas síncronas, pelo Google Meet, durante o processo de elaboração de cada jogo, estratégias foram pensadas para que o jogo fosse o mais atrativo possível para os alunos no ambiente virtual.

Levando-se em consideração que era grande o número de pessoas com dificuldades tecnológicas durante a pandemia (alunos e professores, inclusive), optou-se, para a criação do jogo digital, por um recurso acessível no computador de quase todos os indivíduos que possuem o pacote básico Office da Microsoft: o PowerPoint.

Houve pesquisa de imagens e planos de fundo que seriam usados nos jogos, escolha de tipo e tamanho de fontes e a criação de perguntas sobre os objetos do conhecimento em estudo. Os jogos foram criados pensando em uma dinâmica em que todos os alunos da turma do 8º. ano jogariam juntos com o auxílio da pibidiana-pesquisadora.

Na sequência, ocorreu a vivência na escola de Educação Básica. A instituição escolar em que a autora desta pesquisa vivenciou, por 11 meses, a experiência do PIBID, como bolsista Capes, está localizada na cidade de São Paulo. Apresenta três andares que contam com salas de aula do 6º. ano do Ensino Fundamental à 3ª. série do Ensino Médio, sala multiuso equipada com projetor multimídia e computador, biblioteca, laboratório, duas quadras poliesportivas, banheiros, refeitório e cantina no andar inferior da instituição.

Semanalmente, a pibidiana-pesquisadora elaborou relatórios em que estão descritas as experiências de aplicação de atividades lúdicas para trabalhos com os objetos do conhecimento a serem ministrados nas aulas do 8º. ano do Ensino Fundamental. A proposta de relato envolveu tanto os benefícios para os alunos quanto para as pibidianas envolvidas nas dinâmicas. A autora deste texto estava inserida em um grupo com mais outras três licenciandas do curso de Letras.

Por fim, ocorreu a análise, a partir da experiência vivenciada remotamente e dos relatórios produzidos, dos benefícios gerados com a aplicação dos jogos produzidos. Os resultados estão descritos a seguir.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foram produzidos cinco jogos digitais para a retomada dos objetos do conhecimento selecionados pela professora titular da turma do 8º. ano da escola em que ocorreu o PIBID: um sobre o gênero textual notícia e *fake news*; um sobre o recurso da intertextualidade em narrativas e em peças publicitárias; um sobre

variação linguística; um sobre efeitos de sentido em *slogans* e um sobre elementos da narrativa e tipos textuais.

Todos os jogos eram compostos de um primeiro *slide* com o nome do jogo, um segundo *slide* com as instruções de jogabilidade, e um terceiro *slide* com os números das perguntas que os alunos escolhiam. Ao clicar em alguma das opções de respostas, os alunos eram direcionados para a tela de acerto ou erro, existindo sempre a explicação para a resposta adequada em cada ocasião.

Desenvolvido por meio do PowerPoint, o jogo utilizou-se das barras de inserção de elementos, de animação e de transição de *slides*, sendo o recurso do *hiperlink* amplamente usado, servindo de conexão de um *slide* para outro *slide* na mesma apresentação e de conexão entre as alternativas ofertadas em cada pergunta e as telas de acerto e de erro.

Todos os jogos eram aplicados depois do fim dos trabalhos envolvendo os objetos do conhecimento. Depois de trabalhados, por exemplo, notícia, a linguagem e a estrutura desse gênero textual, *fake news* e as estratégias possíveis para se averiguar a confiabilidade de um texto, era aplicado o jogo sobre esses objetos do conhecimento.

Portanto, a autora desta pesquisa, durante a realização do PIBID, teve a oportunidade de utilizar os jogos digitais como recursos didático-pedagógicos. O que ocorreu, na prática, foi um engajamento e participação praticamente de toda a sala do 8º. ano durante jogos.

Durante as aulas expositivo-dialogadas, sempre eram criadas dinâmicas para que os alunos abrissem as câmeras e falassem, expondo seus pontos de vistas. Porém, alguns alunos permaneciam de microfone e câmera fechados. Curiosamente, essa não era a realidade dos momentos em que jogos eram aplicados. A participação nos jogos, o desejo de responder às questões que apareciam na tela e a vontade de conquistar um ponto faziam que um número muito superior de aluno se manifestasse e participasse das atividades lúdicas.

Por ser uma ferramenta que mobiliza esquemas mentais e que se caracteriza por propiciar esforço espontâneo e prazer (RONCA, 1989), os alunos da Educação Básica eram, naturalmente, envolvidos nos jogos e se criava, de forma intensa e prazerosa, durante as aulas remotas de Língua Portuguesa um clima de entusiasmo, de vibração e de construção e troca de conhecimento. A aprendizagem era muito mais colaborativa.

Ademais, essas propostas mais interativas e tecnológicas, que envolviam os jogos, auxiliavam, também, para que os alunos interagissem entre eles, sem falar na ampliação das possibilidades de se sanar dúvidas de uma forma mais leve e suave. Os jogos digitais ajudam a promover o rompimento com o estigma de que as aulas de Língua Portuguesa são maçantes e monótonas.

No dia a dia de grande parte dos alunos da Educação Básica, há jogos digitais. O professor, então, pode fazer uso desse gosto para trazer os educandos para a sala de aula de forma mais natural e motivadora. Os alunos se sentiam parte integrante das aulas. Viam seu gosto pessoal se fundir às propostas de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Ademais, ao final dos jogos, eles se diziam mais animados e dispostos para as aulas e perguntavam se teriam mais jogos nas próximas aulas.

Os professores de Língua Portuguesa, por outro lado, de forma geral, nem sempre buscam a ludicidade. Por meio das aulas assistidas durante as 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (horas que todo aluno da Licenciatura tem de cumprir para receber ao final do curso a autorização para ministrar aulas na Educação Básica brasileira), é possível verificar uma maioria de aulas expositivo-dialogadas nas quais são poucos os momentos em que a ludicidade prevalece.

Os docentes de Língua Portuguesa apresentam, com frequência, maior habilidade de comunicação com os estudantes, maior facilidade para lidar com os alunos e as suas aulas são mais regradas. São os professores que mais veem os estudantes durante a semana. Entretanto, nem sempre a criatividade é trabalhada, poucas vezes se desenvolvem habilidades emocionais, como saber ganhar e saber perder. Saber competir sem agredir o adversário é fundamental. Algumas aulas de português, porém, chegam até mesmo a serem mecanizadas em que se veem apenas exercícios de identificar, circular e classificar. Tais práticas, talvez, sejam as responsáveis por fazer tantos alunos não apreciarem o estudo da própria língua materna.

A falta de dimensão afetiva dos professores com a gramática dificulta a defesa do seu ensino e o esforço por parte do aluno. Nesse ambiente com pouca estimulação, com escassos recursos materiais e onde as atividades são pouco diversificadas e exercidas de forma automatizada, desencadeia-se um sentimento de aversão e repulsa pela gramática (RIBEIRO, 1992, p. 81).

Outra questão relevante é que muitos discentes diziam, ainda, que conseguiam enxergar, com maior clareza, a utilidade daqueles objetos do conhecimento em suas dinâmicas de interação verbal diária. Essa, talvez, seja a meta maior de todo professor de Língua Portuguesa: fazer o aluno compreender a utilidade de todos os conteúdos trabalhados durante a Educação Básica para que leiam, compreendam, interpretem e produzam textos de uma forma plena.

Com a pandemia, o pré-projeto desta pesquisa foi alterado. O PIBID passou a ocorrer de forma remota, mas, surpreendentemente, muitos benefícios vieram para os alunos do 8º.

ano e para os pibidianos. A pesquisadora deste texto repensou suas práticas, permitiu-se ser uma nova professora no ambiente remoto, fez pesquisas sobre diversos objetos do conhecimento, aprendeu muito sobre tecnologia educacional, elaborou jogos digitais e viu, na prática, a ampliação da participação dos discentes da Educação Básica durante a aplicação das atividades lúdicas. O PIBID como um todo e a criação de jogos, com certeza, ofertaram para a autora desta pesquisa um caminho formador muito mais significativo e sólido.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender, os benefícios e o impacto da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o PIBID uma experiência que pôde propiciar essa investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino não se faz exclusivamente por meio de jogos digitais. Contudo, é inegável que eles podem ser usados como ferramentas de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que habitam um mundo que se torna, diariamente, mais midiático e gamificado.

Ao finalizar este trabalho, foi possível responder ao problema de pesquisa inicial: quais são os benefícios da aplicação de atividades lúdicas durante o PIBID – Subprojeto Língua Portuguesa?

Em um primeiro momento, jogos pedagógicos, produzidos pelo próprio professor, auxiliam no desenvolvimento da criatividade docente. O educador se torna autor dos próprios materiais que usará em suas aulas. O docente pesquisa, investiga, seleciona materiais, cria projetos e produz jogos.

[...] o processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 45).

Em um segundo momento, os jogos educacionais sobre algum objeto do conhecimento da área de Língua Portuguesa, aplicados durante o PIBID, auxiliam os alunos da Educação Básica, pois articulam a afetividade, a diversão e os processos de apropriação do conhecimento. Além disso, outro ponto a ser destacado é que os jogos podem auxiliar no

processo de retirada de dúvidas e no desenvolvimento da autonomia, do espírito de competitividade saudável e da habilidade de trabalhar em equipe.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Nesse sentido, sempre será importante discutir com os futuros professores a necessidade diária de repensar as metodologias de ensino de Língua Portuguesa em busca de práticas mais significativas, motivadoras e eficazes em um mundo em que os jogos, importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, estão constantemente presentes. Além disso, é enriquecedor que um professor conheça diversas maneiras de construir os objetos do conhecimento com os alunos, pois, na prática, cada educando aprende no seu ritmo e do seu jeito.

A experiência relatada, de produção e aplicação de jogos digitais, demonstra que a pesquisadora teve sua formação docente enriquecida. Ademais, as etapas da pesquisa permitiram reflexões mais amplas sobre didática e prática de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, é indispensável dizer que foi possível compreender a importância de o ambiente educacional oportunizar experiências mais esteticamente atraentes aos alunos e com um viés lúdico. Esta dupla pode chamar mais a atenção dos alunos que vivem em um ambiente cheio de estímulos visuais.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. O jogo digital como recurso para o ensino de Língua Portuguesa. **Percursos Linguísticos**. Vitória, v. 7, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17848>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V: Da Educação Especial. Artigo 59, inciso III. Brasília, 1996.

_____. **Parecer Conselho Federal de Educação nº. 45/72.** Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe45_72.htm. Acesso em 23 nov. 2020.

_____. **Parecer CFE nº. 349/72.** Dispõe sobre a HEM. Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1981. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em 23 nov. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPES. **PIBID:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 03/09/2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; ROCHA, Cláudio César Torquato. **PIBID:** uma política de formação docente inovadora? Revista Cocar, v. 6, n. 11, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/212>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 20. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOOGLE ESTATÍSTICAS. **Novos casos e mortes:** Brasil. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=n%C3%BAmero+de+mortos+por+covid+brasil>. Acesso em: 2 set. 2021.

JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange. **Formação de professores e estágios supervisionados:** fundamentos e ações. São Paulo: Terracota, 2009.

MARTINS, Valéria Bussola. **A utilização de redes sociais na formação docente:** o acompanhamento dos Estágios Curriculares Supervisionados por meio do Facebook. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MARTINS, Valéria Bussola. **Formação docente inicial, estágios supervisionados e Pibid em tempos de pandemia.** Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

NEVES, Carla das. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **O ensino de gramática: uma prática sem sentido?** Sitientibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, n.10, p.79-88, jul./dez,1992.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. **A aula operatória e a construção do conhecimento.** São Paulo: Edisplan, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poíesis Pedagógica, v. 09, no. 1, 2011.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos Digitais Educacionais: benefícios e desafios. **Novas Tecnologias na Educação.** v. 6, nº. 2, dezembro, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

Contatos: vitoriastm2305@gmail.com e valeria.martins@mackenzie.br