

Superintendência Regional de Educação	Cachoeiro de Itapemirim
Categoria	Boas Práticas na Sala de Aula
Autor	Wendel Vasconcelos Sampaio
Escola	EEEFM Lions Sebastião de Paiva Vidaurre
Título do Relato de Prática	Gramatimon: um jogo para o letramento em língua materna, gerado com o auxílio de Inteligência Artificial e aplicações para celular e computador *
Período de realização	Maio a outubro de 2023

* Relato adaptado para publicação.

RESUMO

Gramatimon: um jogo para o desenvolvimento da proficiência na língua materna, criado com o auxílio da Inteligência Artificial, disponível em aplicativos para dispositivos móveis e computadores, é o nome da prática pedagógica que será descrita a seguir. Essa abordagem foi desenvolvida em uma escola da rede estadual do Espírito Santo, na aula de língua portuguesa, destinada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. O principal objetivo desta atividade foi promover o letramento em língua materna, utilizando abordagens metalinguísticas e epilinguísticas, por meio da aplicação da metodologia de gamificação para a criação de um jogo e a produção de um videoclipe. A escolha dessa abordagem metodológica baseou-se na sua eficácia em tornar a aprendizagem mais significativa, ao encorajar a participação ativa dos alunos, – em forma de protagonismo estudantil – além de facilitar a recomposição da aprendizagem, integrando ferramentas tecnológicas disponíveis, a fim de promover a cultura digital no ambiente educacional. O trabalho foi estruturado em duas frentes distintas, a saber: a primeira como uma resposta à necessidade de aprimorar a proficiência em leitura e escrita na disciplina de língua portuguesa. A segunda a partir do interesse espontâneo dos próprios alunos por um jogo previamente desenvolvido em aulas de literatura. Portanto, este relato descreve como a prática foi organizada organicamente,

incorporando planejamento subsequente e detalhando o processo de criação de dois produtos: o jogo de cartas Gramatimon e o videoclipe usado para promovê-lo. Para tornarem viáveis as ideias que surgiram ao longo do processo, foi necessário testar diversas ferramentas tecnológicas e acompanhar o desenvolvimento das Inteligências Artificiais utilizadas na criação dos produtos. O impacto dessa atividade foi percebido no aumento significativo do desempenho dos alunos em avaliações diagnósticas realizadas pela rede, bem como no aumento do engajamento dos alunos, que participaram efetivamente em concursos de redação externos, sendo reconhecidos e premiados por seus esforços.

RELATO DE PRÁTICA

Considerações iniciais

A que objeto nos referimos quando falamos de língua? Ao contrário dos objetos de outras ciências — mais acessíveis dada a uma maior concretude — e, conseqüentemente, das disciplinas escolares, a língua não se constitui da mesma forma; tais como animais e plantas os são para biologia, tais como H₂O e CO₂ os são para química. A imposição desse fato para uma aula de língua, se considerada, faz com que grande parte do trabalho se volte necessariamente para a busca por uma definição desse objeto. Muito embora os documentos normativos e os currículos tracem orientações sobre como trabalhar com a língua, pouco ou quase nunca buscam defini-la como um objeto. Esse fato me faz tecer duas considerações com suas respectivas conseqüências para o ensino de língua: a primeira diz respeito à própria dificuldade de definição do objeto, cujo resultado, paradoxalmente, culmina na liberdade para construir essa definição. A segunda consideração recai como um peso sobre essa liberdade, que é nublada pelo vigor da norma-normativo prescritiva (muito frequentemente representada pela gramática, numa perspectiva monossêmica, embora não seja), cujas origens remontam a um paradigma de língua de mais de 2300 anos, época de gregos alexandrinos.

Uso essas considerações como ponto de partida para iniciar esse relato sobre uma prática que considere efetivamente relevante para lidar com esse que é um problema frequente no processo de letramento, independente de outros fatores e das idiosincrasias de cada aluno ou cada escola: o que ensinar na aula de língua portuguesa. Portanto, no campo da sala de aula, ensinar língua materna nem sempre se harmoniza com um princípio que deveria se sobrepôr a qualquer outro: o efetivo letramento dos falantes em língua materna. Ao contrário, ensinar língua materna frequentemente se relaciona com ensinar um conjunto de regras

sobre a língua, regras muitas vezes tomadas como naturais — mesmo não sendo — regras essas que deveriam se metamorfosear em caminhos para a proficiência linguística, ainda que muitas evidências têm apontado para uma falta de correlação. Dentre essas muitas evidências, destaco algumas mais gerais e outras mais específicas.

As mais gerais já seriam suficientes para se constatar um problema no ensino de língua materna com o qual, eu, professor de língua portuguesa, tenho de lidar. Refiro-me, especificamente, aos dados indicadores do INAF — Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional — segundo o qual, apenas 12% da população brasileira, entre 15 e 64 anos, até 2018, poderia ser considerada plenamente alfabetizada. Quando se tratava de nível de escolaridade, essa porcentagem chegava, até 2018, a apenas 3,99% da população brasileira entre 15 e 64 anos com o ensino fundamental completo. Ainda num plano geral, os indicadores do PISA — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes —, avaliação frequentemente usada como referência para elaboração de políticas educacionais, também corroboram a tese de que há um problema com a educação linguística oferecida no Brasil. O relatório aponta que a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média (487) dos estudantes dos países da OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 0,2% dos estudantes brasileiros encontram-se nos níveis mais altos de proficiência em leitura, enquanto na OCDE essa média é de 1,3%. Nos demais níveis, a média de alunos da OCDE só é superada pela média de alunos brasileiros nos níveis mais baixos, demonstrando que metade dos alunos brasileiros não alcançam o nível mínimo em leitura.

As evidências específicas não contrariam as gerais. Na 1ª edição da avaliação diagnóstica de 2023, ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), apenas 6,94% dos meus alunos do 9º ano encontravam-se no nível mais alto dos componentes avaliados em língua portuguesa. 31,94% encontram-se em um padrão muito baixo. Na avaliação AMA — Avaliação de monitoramento da aprendizagem —, realizada nos 1º e 2º trimestres, constatei que mais da metade dos alunos, embora já se encaminhem para o final do ensino fundamental, é incapaz de distinguir fato de opinião e um terço têm dificuldade em identificar o assunto em um texto, habilidades que faltam àqueles que estão nos níveis mais baixos de letramento ou leitura do INAF e do PISA, por exemplo.

Partindo da pergunta “como lidar com esse problema?”, busco elaborar, tendo em mente que disponho de um precioso tempo em sala de aula, atividades linguísticas cujo fim é levar meus alunos a encontrar na nossa língua uma saída que não só os leve à proficiência, mas também ao maior acesso possível de modalidades escritas e faladas, que se realizam de forma concreta como gêneros textuais, fato que desloca a abordagem da norma normativa-prescritiva a um outro plano.

Essa finalidade ainda se coaduna com outras que, a meu ver, considero uma função que transcende a própria disciplina língua portuguesa: o desenvolvimento da cidadania numa sociedade na qual a comunicação é uma pedra de toque e cujo futuro se avizinha como disruptivo, embora haja poucas ferramentas de preditividade, e exigirá, como aponta uma regularidade, mais e mais capacidades adaptativas de seus indivíduos. Como postula Harari,

Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar “os quatro Cs” — pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos — acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes. (HARARI, 2018, p. 278)

Isso posto, busquei uma solução pedagógica que fosse ao mesmo tempo imediata para um problema — a defasagem de conceitos sobre a língua dos meus alunos — e também colaborasse para o desenvolvimento epilinguístico, habilidade de reflexão sobre a própria língua, além do desenvolvimento de gêneros textuais com ferramentas tecnológicas disponíveis. A ideia inicial era trabalhar com um aplicativo para criar um suporte de publicação para os textos produzidos em sala e dessa forma concretizar os gêneros textuais. Contudo, a solução final se afastou muito dessa ideia.

Após o primeiro instrumento avaliativo, verifiquei que grande parte dos meus alunos não era capaz de reconhecer particularidades morfológicas e sintáticas das palavras e, conseqüentemente, perceber efeitos de sentido que podem se concatenar às estruturas sintáticas em um texto. Para ler textos de gêneros textuais do domínio discursivo artístico-literário, como um conto fantástico, era necessário recorrer a ferramentas de análise linguística e semiótica. Na leitura de um conto do escritor moçambicano Mia Couto, chamado

a Infinita Fiadeira, disponível no livro didático, a construção da interpretação ficou comprometida não só pela falta de competências linguísticas específicas como:

(LPEF07) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

(LPEF09) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO, p. 277)

Mas também pela falta de habilidades, como: “(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)” (CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO, p. 236).

Cientes dessa defasagem, os próprios alunos culpabilizaram, quando questionados, o processo de ensino-aprendizagem dos últimos anos, principalmente aquele que se deu no âmbito da pandemia do SARS-CoV-2. A princípio, pensei em prosseguir com meu plano de ensino. Entretanto, à medida que outros textos eram lidos, esses problemas retornavam. Na própria avaliação trimestral, depois de uma revisão de conceitos básicos, como classes gramaticais, o problema persistiu. O meu diagnóstico foi: meus alunos do 9º ano, em geral, não sabem diferenciar, sequer, um substantivo de um verbo.

A gênese do jogo Gramatimon

Sem ainda um plano elaborado de como lidar com o problema, um aluno, ao me ver organizando meu material, interpelou o que tinha num saquinho brilhante que eu carregava. Eram cartas que eu tinha criado, em 2017, para meus alunos da 2ª série do ensino médio, com intuito simples de aumentar o interesse deles pelo conteúdo, que à época era sobre literatura brasileira do século XIX. Eu havia levado essas cartas para uma colega de trabalho que buscava uma solução lúdica para um problema com seus alunos.

Eu mostrei as cartas ao aluno curioso, vários outros alunos se interessaram. A partir de então, queriam saber como jogar, o que significavam as cartas, como foram feitas, com qual objetivo, etc. Eu expliquei que o conteúdo não tinha relação com o que eles estavam aprendendo,

sendo assim, não seria possível ensiná-los a jogar. Foi a partir disso que um aluno me questionou: “por que você não faz cartas com o nosso conteúdo?”.

O jogo que eu criei para meus alunos do Ensino Médio chama-se *Poketura* (figuras 1, 2, e 3), palavra formada pelo cruzamento vocabular dos substantivos Pokémon e literatura. Constituiu-se de um baralho com 45 cartas diferentes, sobre autores, obras e personagens da literatura brasileira do século XIX, isto é, a literatura produzida durante as escolas literárias conhecidas como Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. O baralho é baseado nas cartas *Pokémon*, referente a um anime japonês, cuja exibição inicial remonta ao final dos anos 90, mas ainda hoje continua em exibição. Eu mesmo fiz o baralho, que era formado por cartas com nome de autores, como Machado de Assis; personagens, como Peri, da obra *O guarani*; e obras, como *O mulato*, de Aluísio Azevedo. Cada carta tem uma breve descrição, baseada no conteúdo com o qual trabalhava à época, além de alguns comentários e informações relacionados ao jogo, já que elas foram confeccionadas para serem jogadas.

A jogabilidade era simples. O objetivo era ganhar as cartas do adversário. Para isso, os alunos precisavam, a cada rodada, ler o conteúdo da carta sorteada e comparar as informações para saber qual carta era superior a outra e, assim, tomar a carta inferior do adversário até que não sobrasse mais nenhuma. Nesse processo, consegui com que meus alunos, ao jogar, exercessem grande domínio sobre o conteúdo e dessa forma eu pudesse dedicar as aulas para leitura e análise literária, ao invés de ocupá-las com a mera memorização de informações sobre obras, autores e periodização literária.

Não sabia como repetir essa prática com meus alunos do 9º ano e na disciplina de língua portuguesa. Mas minha experiência indicava que eu não poderia ignorar o interesse repentino. Propus a eles que fizessem um baralho com conteúdos linguísticos e eu ajudaria. Mostrei a eles o aplicativo que usei para confeccionar o baralho e, uma semana depois, trouxe o planejamento.

O jogo Gramatimon, as Inteligências artificiais e o protagonismo estudantil

O desafio agora seria maior, porque a confecção do baralho seria feita por eles. Assim sendo, criei um arquivo compartilhado em nuvem, na ferramenta Google planilhas, postei no Google

sala de aula das turmas essa planilha com instruções de preenchimento. Na planilha, listei as 10 classes gramaticais, que formariam a base do baralho. Também listei vários outros conceitos de língua, como figuras de linguagem, fenômenos linguísticos como hipercorreção, gerundismo, etc para formar as demais cartas.

Solicitei aos alunos que, em dupla, fizessem a pesquisa dos conceitos e elaborassem o conteúdo da carta com base em dois exemplos que eu tinha criado. Para elaboração, disponibilizei os computadores da escola (chromebooks) e indiquei fontes de pesquisa confiáveis, como gramáticas e dicionários on-line. Elaborei duas cartas que deveriam ser seguidas como exemplos (figura 4).

Ainda que não tenham encontrado dificuldades com a pesquisa de conceitos, encontraram muitas dificuldades com a elaboração da carta, uma vez que tiveram que criar “poderes” e “fraquezas”, isto é, tinham de relacionar o conceito com o uso, sendo assim, os poderes estariam relacionados às formas mais aceitáveis de uso e as fraquezas às formas menos aceitáveis ou que geravam problemas no uso da língua. A esse processo foi necessário destinar 10 aulas. Todos os alunos atuaram na elaboração dos conteúdos das cartas.

Antes de confeccionar as cartas, tive de revisar todas as pesquisas e criações. Ainda que muitas duplas tenham feito cartas com o mesmo conteúdo, eu atuei na curadoria, escolhendo as cartas que eram mais coerentes e estavam mais bem elaboradas. Só depois da revisão dos conteúdos de cada carta, é que foi possível criá-las.

Como havíamos lido um texto sobre o tema novas tecnologias numa das aulas, alguns alunos propuseram o uso de inteligência artificial (IA) para auxiliar na criação do jogo. Muito embora conseguissem resultados satisfatórios como os conceitos de língua, ou usassem IA para sintetizar conceitos pesquisados, a IA não era capaz de processar o comando e criar o conteúdo da carta na forma proposta. Mesmo assim, os alunos continuaram interessados nessa ferramenta e buscaram formas de utilizá-la.

O nome do jogo também ficou a cargo dos alunos. Numa aula de morfologia, especificamente sobre formação de palavras, aproveitei para solicitar a eles que criassem um nome que pudesse fazer referência ao anime e ao conteúdo. Após esse processo, as turmas votaram e

o nome escolhido foi *Gramatimon*, formado a partir dos substantivos gramática e Pokémon. Não era exatamente o que eu esperava, principalmente em função da referência à gramática. Ora, o jogo é sobre a língua portuguesa. No entanto, por outro lado, também reconheço o efeito que pode haver quando novos significados são atribuídos a uma palavra. Se meus alunos estão pensando e refletindo sobre a língua e sobre a gramática e construindo novos significados, não há um problema, mas uma solução.

Após o arquivo final do conteúdo, já revisado e selecionado, os alunos criaram as cartas, também com base num modelo confeccionado por mim, usando o aplicativo *Pokémon Cardmaker* para celulares e, também, para computadores (Figura 5).

A princípio, tentamos usar inteligência artificial geradora de imagens para ilustrar as cartas. Testamos a IA Dall-e, mas ela não conseguia gerar imagens que fossem satisfatórias e pudessem ilustrar conceitos de língua como “pronome”, por exemplo. Ressalto que grande parte das IAs ainda não estavam no mesmo nível de desenvolvimento que agora se encontram, isto é, há alguns meses as IAs disponíveis não realizavam tarefas que agora realizam. Também não havia tantas IAs disponíveis no início do ano como há agora. Sendo assim, orientei os alunos a criarem “nuvem de palavras” em outra ferramenta para ilustrar as cartas (Figura 6). Nesse processo de criação de cartas, todos foram levados a criar. Eu fiz a seleção das cartas mais elaboradas para compor o baralho. As regras do jogo foram elaboradas pelos alunos durante e após a criação das cartas. A jogabilidade está ligada ao conteúdo delas.

Como o interesse por inteligência artificial começava a aumentar, surgiu de um deles a proposta da ferramenta ser utilizada de outra forma. Pelo fato do jogo ser baseado no anime Pokémon, um aluno produziu uma paródia da música tema numa IA geradora de textos e sugeriu a produção de algo que divulgasse o trabalho que estavam fazendo. Outro aluno, imediatamente, sugeriu que a canção fosse gravada. Fizemos algumas adaptações no texto gerado, a fim de conferir maior musicalidade e ritmo. Apresentei a paródia às turmas e em pouco tempo estávamos cantando. Por não dispor de recursos para gravação e edição na escola, solicitei a eles que pesquisassem ferramentas on-line para que pudessemos fazer

isso. Numa pesquisa e após alguns testes, optamos por usar o Bandlab (Figura 7). Basta um microfone para captação de áudio e um computador para usar a aplicação.

Dessa forma, um grupo passou a roteirizar o clipe, outro fez a gravação do áudio, enquanto isso, outro grupo de outra turma editou a letra da canção e a música e outro grupo de outra turma fez a edição do vídeo. Havia, então, um projeto em curso, que envolvia três turmas, muito maior que o pensado a princípio, em cujo centro encontravam-se os alunos, deslocando o meu papel de professor.

No processo de gravação, voltou à tona a discussão sobre uso de inteligência artificial para fazer coisas que não eram possíveis de serem feitas com as câmeras dos celulares, como, por exemplo, criar um personagem que tivesse poderes especiais: voar, soltar raios, enfrentar vilões, etc. Nesse momento, sem soluções, e como aquilo que haviam elaborado no roteiro não era possível de ser realizado, os alunos começaram a desistir do projeto. Acerca dessa geração, especificamente, observo que há pouca disposição para lidar com frustrações. Em consonância, também verifico empiricamente uma tendência grande ao imediatismo. Tive de intervir para não perder todo o trabalho já realizado e para ajustar as expectativas para um plano exequível.

Após uma pesquisa, descobri que além de IA geradora de imagem, havia disponível também IA que gerava vídeo. Pedi a um aluno que estudasse como usar a ferramenta para testar a viabilidade. Em sequência a esse breve estudo, passei a criar com eles *prompts*¹ baseados nas narrativas feitas para o roteiro. No processo de criação de prompts, também usamos IA para nos auxiliar. Dessa forma, os alunos inseriram comandos na IA Bard para gerar *prompts* a fim de usá-los na IA *Kaiber AI* e na IA *Neural frames* para gerar os vídeos, a partir dos vídeos gravados por eles ou de *frames*² dos vídeos gravados ou, ainda, do próprio texto do roteiro (Figura 8). A maioria das ferramentas contava com elementos gratuitos e pagos. Usamos apenas ferramentas gratuitas ou o tempo de teste disponibilizado por essas ferramentas.

¹ Texto que passa uma instrução ou contexto a um programa (modelo de linguagem ou de Inteligência Artificial) esperando que uma resposta seja gerada com base na solicitação feita através deste texto, dessas instruções, de modo que o usuário obtenha a resposta para sua solicitação; comando.

² Quadro de vídeo, também conhecido como frames de vídeo ou frames por segundo, é cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual.

Em suma, após 4 semanas de elaboração de roteiro escrito, teste, seleção e estudo do uso das ferramentas, além de roteirização, ensaios e gravação de áudio e vídeo, os alunos finalizaram o clipe musical, editado na ferramenta Capcut (figuras 9 e 10) para divulgação do jogo. As ferramentas utilizadas e suas funcionalidades estão descritas na tabela (Figura 11).

O jogo dá as cartas na aula de língua portuguesa

No contexto educacional atual, a metodologia Aprendizagem baseada em *games* já é amplamente utilizada e conhecida, assim como seus impactos para aprendizagem. Ressalto, além do engajamento que esse tipo de metodologia estimula, a potência para desescolarizar conteúdos, principalmente aqueles que por estarem há tanto tempo escolarizados, já não se manifestam de outra forma. Por outro lado, especificamente sobre o jogo *Gramatimon*, ressalto a potência para o processo mnemônico — um conjunto de técnicas utilizadas para aumentar o desenvolvimento da memorização —, que apesar de estar relacionado a um objetivo cognitivo básico, é elementar para o desenvolvimento de outros objetivos cognitivos.

Ao ler as cartas para comparar suas características a cada rodada, o desenvolvimento desse domínio cognitivo pode ser não só mais consistente, mas também menos enfadonho.

Por fim, a motivação intrínseca, cuja ideia é a realização da atividade como um fim em si mesma, é outro ponto que se destaca com o uso de jogos. O resultado, como constatei, é tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e criar condições para o desenvolvimento da autonomia, que se traduz em forma de protagonismo estudantil.

Empiricamente, percebi que meus alunos com baixo nível de interesse nas aulas se envolveram mais, de forma que todos os alunos de todas as turmas foram contemplados em alguma etapa da realização do jogo ou do próprio jogar, o que considero muito relevante (Figuras 12 e 13).

Alguns resultados e algumas considerações

Quando comecei o relato, apontei um problema muito generalista e que não se resolve ou mitiga num ano letivo apenas, uma vez que o letramento em língua materna não é um processo que se termina. Mesmo assim, pude constatar, inclusive com dados, que a realidade

geral da educação brasileira se repete no meu contexto: baixo nível de proficiência em escrita e leitura. A prática narrada começou no final do primeiro trimestre e foi concluída no início do terceiro trimestre. Foi possível, portanto, observar dados referentes a alguns indicadores que corroboram algumas conclusões.

Por meio da avaliação diagnóstica, é concebível estabelecer uma métrica de comparação, que tomei como uma evidência do impacto da prática. Como se observa nas imagens (figuras 14 e 15), houve mudanças relevantes. Na 1ª edição da avaliação diagnóstica, cerca de 7% dos estudantes se encontravam na categoria mais alta de desempenho. Já na 2ª edição, esse número foi de 41%, aproximadamente. Isto é, o número de estudantes no nível mais alto foi cerca de sete vezes maior e o número de estudantes do nível mais baixo reduziu, aproximadamente, 35%. Em relação ao acerto total e à porcentagem de acerto nas habilidades avaliadas, também foi possível perceber mudanças consideráveis.

Em primeiro lugar, observa-se que na primeira avaliação, os alunos do 9º ano, na disciplina de língua portuguesa, tiveram um total de acertos menor que os alunos da mesma série e na mesma disciplina da rede estadual. Na segunda edição, esse número cresceu substancialmente. Sobre esse dado, constata-se que o número de acertos da rede manteve-se estável, mas o número de acertos totais dos meus alunos não só cresceu aproximadamente 42%, como também superou o número total. É possível constatar também que houve melhora expressiva de acerto em todos os descritores, com exceção de um que apontou para uma estabilidade. Esses dados podem ser observados nas imagens (figuras 16 e 17), respectivamente.

Destaco as diferenças percentuais verificáveis sobre a habilidade “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, (D012_P)”, que foi de 44% para 64%. Atribuo o desempenho nessa habilidade ao projeto.

Também considero a diferença expressiva no percentual de acertos na habilidade “Inferir sentido de palavra ou expressão a partir do contexto” ao desenvolvimento de atividades, principalmente em função da apropriação realizada a partir da pesquisa de ordem metalinguística para criação das cartas. A variação foi de 33% para 71% nesse descritor (D022_P).

Uma das maiores dificuldades na aula de língua portuguesa é a efetivação dos gêneros textuais. Ora, em todo ato comunicativo, vários fatores estão envolvidos. Evidentemente, na concretização da imensa maioria dos gêneros textuais, não é o professor que se constitui como o interlocutor. Sendo assim, em sua maioria, numa sala de aula, os textos nunca se concretizam, só podem ser simulacros de textos ou subterfúgios para correção metalinguística, o que considero mais prejudicial que benéfico para a educação linguística. Nesse sentido, busco criar situações comunicativas em que todos os atos comunicativos envolvidos estejam de fato envolvidos — afinal quando se trata de texto, envolvem-se condições de produção, intenção comunicativa, suporte para publicação, campo atividade de linguagem, autoria, etc — para que os gêneros textuais se aproximem mais da realidade e não permaneçam circunscritos exclusivamente ao universo da escola. Para isso, não basta apenas elaborar a proposta de atividade, também é necessário capacitar os alunos com competências e habilidades linguísticas para que eles possam transitar pela grande diversidade de gêneros textuais existentes na nossa sociedade.

A esse respeito, destaco a participação e o engajamento que consegui dos meus alunos em concursos de redação internacionais, nacionais e estaduais. Na última participação, um deles foi premiado, (que eu não citarei para não promover a identificação) o que considero uma evidência que se relaciona com a prática narrada. Não só a premiação ratifica a concretização do gênero textual, mas também evidencia que as habilidades e as competências linguísticas necessárias para a produção do texto foram desenvolvidas.

A todas essas evidências estatísticas, somam-se também as minhas próprias experiências empíricas em sala de aula. Nas primeiras tertúlias, mesmo com textos de literatura infantil, meus alunos não faziam observações que fossem além da identificação do tema do texto. Na tertúlia realizada sobre a obra *O gato e o escuro*, do escritor moçambicano Mia Couto, realizada à época do desenvolvimento do jogo *Gramatimon*, a participação dos alunos foi muito distinta. Não só o tema do texto foi alcançado, mas observações e análises muito mais complexas foram feitas. Por exemplo, alguns alunos fizeram leituras pertinentes que associavam a narrativa a temas como racismo, colonização e identidade. Um aluno comentou: “o personagem da história perdeu sua identidade e sua cultura de tal forma que

acreditava ser ruim ser daquele jeito, isso é o que a colonização fez com africanos e negros no Brasil” (Figuras 18 e 19).

Seria contraproducente finalizar por meio de uma afirmação segundo a qual a prática foi um sucesso e o objetivo inicial foi alcançado. Como narrei, apesar do planejamento inicial, o projeto tomou outra forma com a apropriação dos alunos. De fato, o que posso afirmar é que todo o projeto, bem como os produtos construídos, tem a autoria dos meus alunos. A mim coube garantir que o objeto língua se mantivesse em consonância com uma premissa: conforme elaborada pelo professor e cientista Marcos Bagno

(...) nós nos relacionamos com a linguagem assim como os peixes se relacionam com a água” e “Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d’água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. E como pode o peixe vivo viver fora da água fria?” (BAGNO, 2010, p.9, grifo nosso).

Para ilustrar, com vistas a facilitar a replicação, elaborei um mapa conceitual (figura 20) do percurso da prática, que é mais rizomático e menos linear.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araribá mais: interdisciplinar - língua portuguesa e arte. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO ESPÍRITO SANTO. Disponível em <https://avaliacaoemontoramentoespiritosanto.caeddigital.net/>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BAGNO, M. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

COUTO, Mia, “A infinita fiadeira”, Livro de Contos. **O Fio das Missangas.** Lisboa, Companhia das Letras, 2009.

_____. **O gato e o escuro.** Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental. **Currículo do Espírito Santo**. Vitória: AE11/SEDU, 2022. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br>. Acesso em 24 de setembro de 2023.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Parte 19: Educação. p. 278.

INAF. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de analfabetismo funcional**. Principais resultados. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

ANEXOS



Figuras 1, 2 e 3: Cartas do baralho *Poketura* que deram origem ao baralho *Gramatimon*.
Fonte: acervo do autor.

Cartas gramatimon

A	B	C	D
1 Nome da carta	Descrição da carta	HP	Poder da carta
2 Substantivo	Palavra que nomeia seres, objetos, fenômenos, lugares, qualidades, ações, etc., como Ana, ar, beleza.	100	O substantivo, combinado com outro substantivo, dobra o HP, porque ele pode ser flexionado
3 Verbo	É a palavra que indica ações, estado ou fenômeno da natureza, tais como: sair, correr, chover	100	O dobro de HP se combinada com qualquer carta de oração, pois toda oração tem verbo

Figura 4: Conteúdo de cartas exemplos compartilhado em nuvem na aplicação Google Planilhas.
Fonte: acervo do autor.

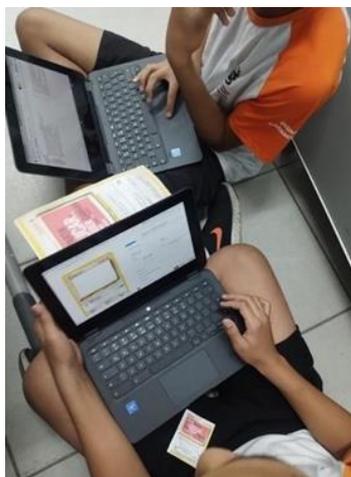


Figura 5: Alunos gerando cartas na aplicação Pokémon Cardmaker. Fonte: acervo do autor.



Figura 6: Print da tela de geração de nuvem de palavras por meio da aplicação Venngage para ilustrar as cartas. Fonte: acervo do autor.

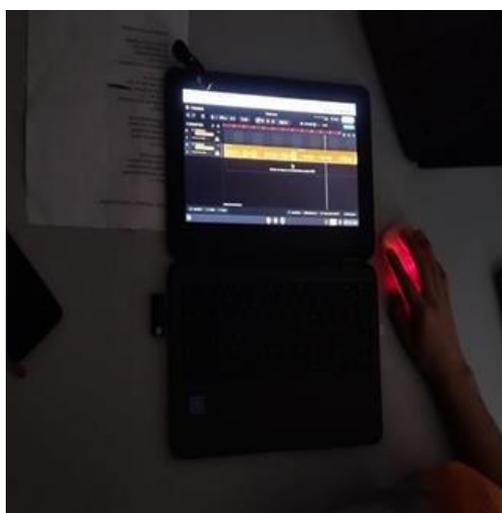


Figura 7: Aluno usando a aplicação com IA Bandlab para gravação e edição da paródia. Fonte: acervo do autor.

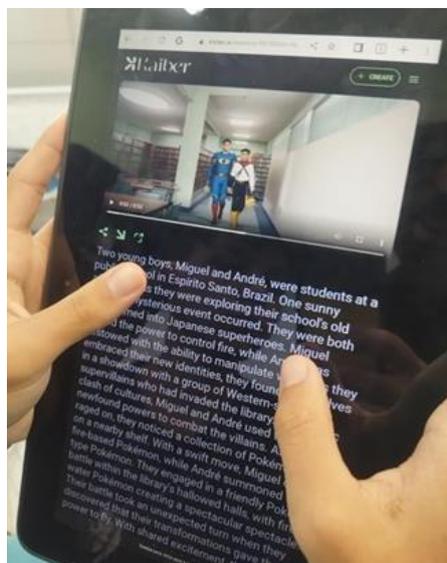


Figura 8: Aluno usando a aplicação Kaiber AI para geração de vídeo a partir de prompt sobre a narrativa criada para o roteiro do videoclipe. Fonte: acervo do autor.



Figura 9: Aluno editando os vídeos gravados na aplicação Capcut. Fonte: acervo do autor.

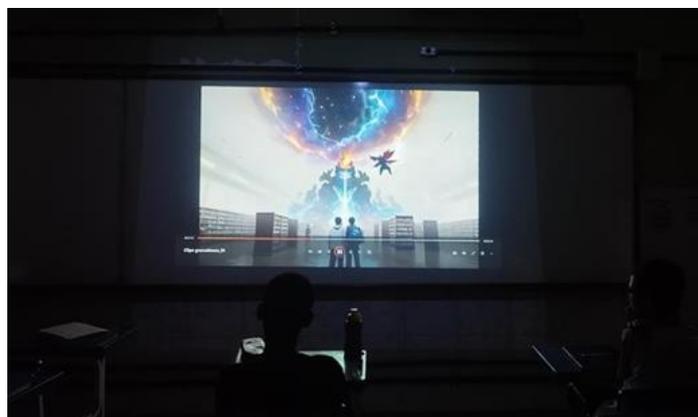


Figura 10: Exibição do videoclipe em sala de aula. Na pasta virtual a seguir, encontram-se cortes do videoclipe e da paródia produzidos pelos alunos com o auxílio das IAs.

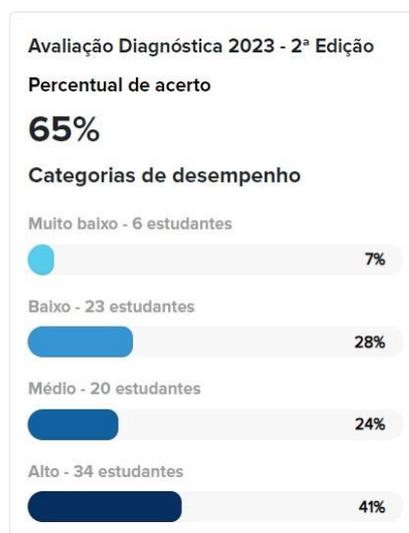
<https://abre.ai/gramatimon> Fonte: acervo do autor.

Ferramentas e aplicações		
Nome da ferramenta	Funcionalidade no projeto	Observações
Google Planilhas	Planilha usada para criação do conteúdo das cartas.	–
Google Sala de Aula	Plataforma utilizada para postagem de instruções, comandos e para compartilhamento de informações.	–
Google Drive	Pasta utilizada para os alunos depositarem as cartas criadas.	–
Pokemon card maker	Ferramenta para gerar as cartas do baralho.	Disponível em: https://pokecardmaker.com/ e https://play.google.com/store/apps/details?id=co.pamobile.pokemon.cardmaker&pcampaignid=web_share <i>Obs.: Alguns computadores da escola não permitiam fazer o download da carta gerada. Nesse caso, optei pelo uso de celulares.</i>
Venngage	Ferramenta para criar nuvem de palavras para ilustrar as cartas.	Disponível em: https://infograph.venngage.com/
ChatGPT	Inteligência artificial usada para pesquisa e criação da paródia. Essa IA também foi utilizada para traduzir os prompts do português para inglês, uma vez que as IA geradoras de vídeo processam prompts em inglês de forma mais eficaz.	Disponível em: https://chat.openai.com/
Bard	Inteligência artificial usada para gerar prompts.	Disponível em: https://bard.google.com/
Kaiber AI	Inteligência artificial usada para gerar vídeos a partir de outros vídeos, de fotos ou de frames de vídeos.	Disponível em: https://kaiber.ai/
Neural frames	Inteligência artificial usada para gerar vídeos a partir de textos.	Disponível em: https://www.neuralframes.com
Canva	Ferramenta usada para edição de vídeo e criação de artes para o jogo.	Disponível em: https://www.canva.com/
Bandlab	Ferramenta usada para edição e processamento de áudio.	Disponível em: https://www.bandlab.com/
Capcut	Ferramenta usada para edição de vídeo e áudio.	Disponível em: https://www.capcut.com/

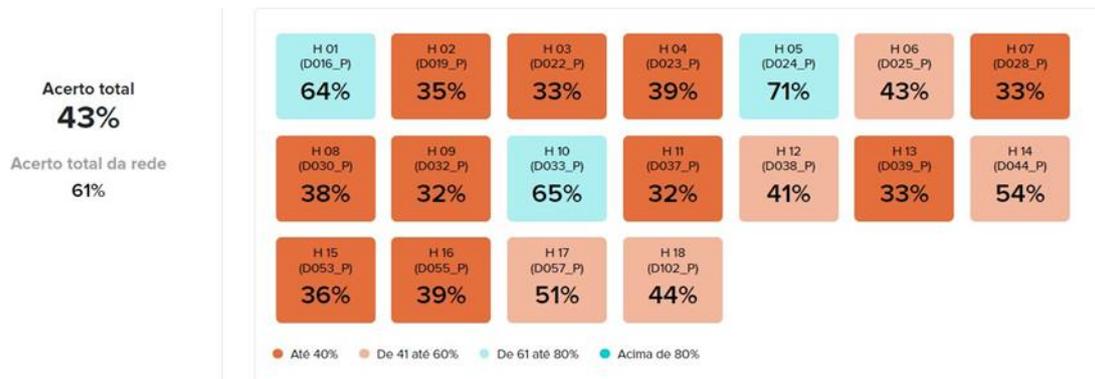
Figura 11: Tabela com o nome das aplicações utilizadas no projeto. Fonte: acervo do autor.



Figuras 12 e 13: Alunos jogando Gramatimon. Fonte: acervo do autor.

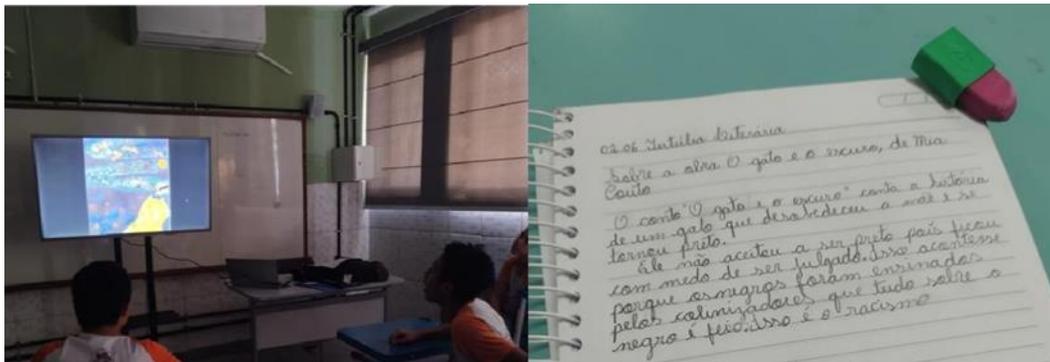


Figuras 14 e 15: Resultados das 1ª e 2ª avaliações diagnósticas, 2023. Fonte: Avaliação e Monitoramento Espírito Santo





Figuras 16 e 17: Resultado por habilidade, 2ª avaliação diagnóstica, 2023.
Fonte: Avaliação e Monitoramento Espírito Santo



Figuras 18 e 19: Tertúlia sobre o Gato e o Escuro, de Mia Couto, e anotações sobre a tertúlia de um aluno. Fonte: acervo do autor.

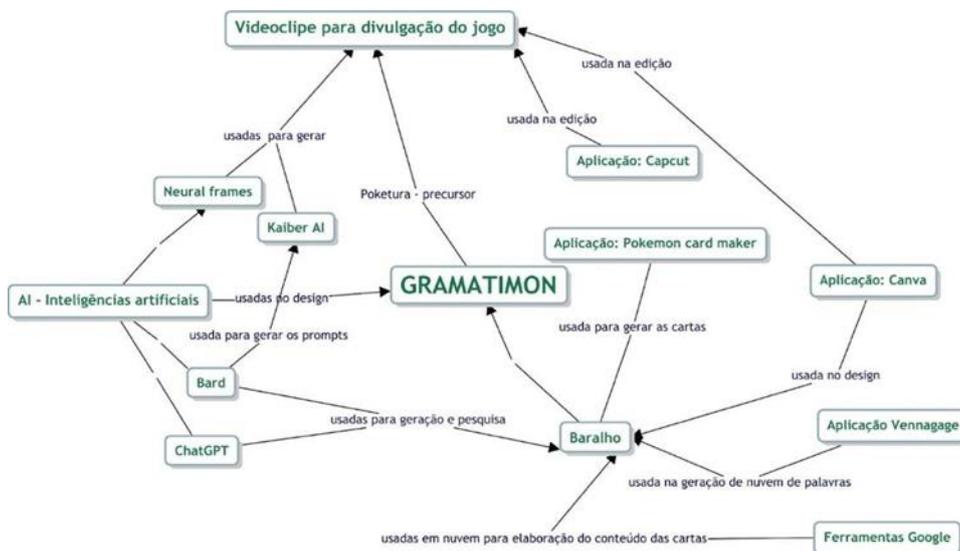
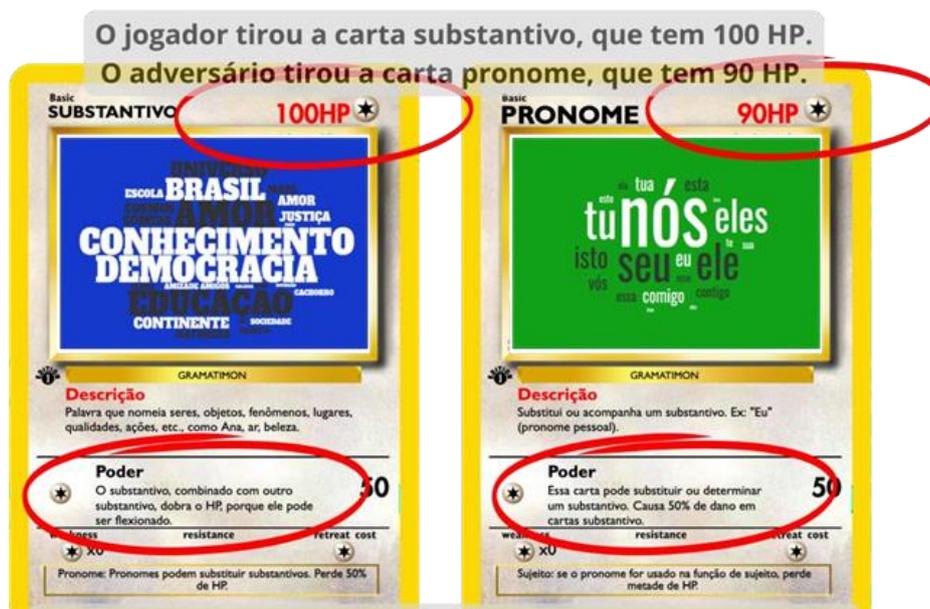


Figura 20: Mapa conceitual ilustrativo do percurso da prática Gramatimon.

Fonte: acervo do autor.



Figura 21, 22, 23 e 24: Algumas cartas do baralho Gramatimon. Fonte: acervo do autor.



A princípio, o jogador da carta substantivo ganha a rodada, mas o poder da carta pronome reduz em 50% o HP da carta substantivo. Logo, o adversário venceu a rodada.

Figura 25: Demonstração da jogabilidade do Gramatimon. Fonte: acervo do autor.