

<http://doi.org/10.47369/eidea-24-1-4114>

Recebido em: 23/02/2024

Aprovado em: 04/05/2024



## “CriAÇÃO”

### Aprende-se a argumentar jogando?

**Aline Peixoto Bezerra**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

[orcid.org/0009-0009-9331-7800](https://orcid.org/0009-0009-9331-7800)

**Glícia Azevedo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

[orcid.org/0000-0001-6489-2122](https://orcid.org/0000-0001-6489-2122)

**Francisco Geoci da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

[orcid.org/0009-0006-2860-1870](https://orcid.org/0009-0006-2860-1870)

O exercício da cidadania envolve saber argumentar em diversas situações e desenvolver consciência (auto)crítica para compreender os limites do próprio excedente de visão e o que, de seu lugar, o outro consegue enxergar. Nesse sentido, elaboramos um jogo de tabuleiro, denominado CriAÇÃO, que, a partir de um universo ficcional, visa contribuir para a elaboração de posicionamentos acerca de temas complexos sob a perspectiva de divindades que, debatendo, decidem os rumos da civilização. Neste artigo, buscamos responder de que modo uma partida de “CriAÇÃO” constitui um evento de letramento capaz de preparar estudantes para situações em que precisem argumentar e contra-argumentar. Para tanto, respaldamo-nos na compreensão dialógica de linguagem, nos estudos de letramento de vertente sociocultural, nos estudos de argumentação interacional e em pesquisas sobre gamificação. Os resultados obtidos permitem afirmar que cada partida se configura como um evento de letramento promissor no que tange ao desenvolvimento da argumentação como prática social.

**Palavras-chave:** Argumentação. Jogo de tabuleiro. Gamificação. Evento de letramento.

#### “CriAÇÃO”: ¿se puede aprender a discutir jugando?

El ejercicio de la ciudadanía implica argumentar en diferentes situaciones y desarrollar conciencia (auto)crítica para comprender los límites del propio excedente de visión y de lo que, desde su lugar, el otro puede ver. En este sentido, desarrollamos un juego de mesa “CriAÇÃO”, que, a partir de un universo ficticio, pretende contribuir a la elaboración de posiciones sobre temas complejos desde la perspectiva de deidades que, a través del debate, deciden el rumbo de la civilización. En este artículo buscamos responder cómo un juego de “CriAÇÃO” constituye un evento de alfabetización capaz de preparar a los estudiantes para situaciones en las que necesitan argumentar y contraargumentar. Para ello, nos apoyamos en la comprensión dialógica del lenguaje, estudios de alfabetización sociocultural, estudios de argumentación interacional e investigaciones sobre gamificación. Los resultados indican que cada partido es un evento de alfabetización prometedor para el desarrollo de la argumentación como práctica social.

**Palabras clave:** Argumentación. Juego de mesa. Gamificación. Evento de alfabetización.

#### “CriAÇÃO”: is it possible to learn to argue by playing?

The exercise of citizenship entails being able to argue in various situations and developing (self)critical awareness to understand the limits of one's own perspective and what the other, from their standpoint, can perceive. Hence, a board game called “CriAÇÃO” was created based on a fictional universe aiming to help develop positions on complex themes from the perspective of divine beings who, by arguing, decide the course of civilization. This article aims to answer how a round of “CriAÇÃO” constitutes a literacy event capable of preparing students for situations in which they need to argue and counter-argue. To do this, this article is drawn on a dialogical understanding of language, sociocultural literacy studies, interational argumentation studies, and research on gamification. The results indicate that each round is a promising literacy event in terms of developing argumentation as a social practice.

**Keywords:** Argumentation. Board game. Gamification. Literacy event.

## Considerações iniciais

O mundo conectado em que vivemos faz a informação chegar às nossas telas quase na mesma velocidade em que é produzida. Devido a isso, ampliou-se sobremaneira o acesso a uma considerável pluralidade de vozes e de pontos sobre um mesmo “fato”. Esse acesso a informações produzidas em quase qualquer lugar do mundo no mesmo momento em que são disponibilizadas pela internet contribui para a democratização do conhecimento em diversos âmbitos. Não se pode negar, porém, que a dinâmica social vem sendo modificada em decorrência do consumo desenfreado de “notícias”, sobretudo as produzidas por pessoas e/ou por veículos mais comprometidos com os ativos provenientes da economia da atenção<sup>2</sup> (Bentes, 2021) do que com a oferta de conteúdos averiguados previamente e pautados na ética.

São ilustrativas dessa lógica as *fake news* sobre a pandemia de Covid-19, criadas para “viralizar” mesmo que isso tenha significado pôr em risco a vida de milhares de pessoas, como a alegação de que haveria relação entre vacinas e abortos (Silva; Tinoco, 2021). Em casos como esse, conforme notou Silva (2023), são usados recursos argumentativos para fazer com que sejam aceitos como “fatos” determinadas “verdades alternativas” sem lastro em evidências. Nesse contexto sócio-histórico que marca nossa contemporaneidade, desenvolver a competência da argumentação nos parece essencial para a geração de parâmetros mais seguros de identificação de indícios de manipulação em textos (des)informativos e de reação com vistas ao combate a *fake news*.

Acrescentamos a isso que argumentar de maneira crítica, ética e responsiva é condição importante para o sucesso escolar, acadêmico e profissional, mas o ensino da argumentação de maneira descontextualizada e/ou não percebido pelos estudantes como parte de suas vidas tende a ser desestimulante. Isso ocorre por se restringir, em geral, a exercícios analíticos de identificação de elementos centrais do discurso argumentativo, análise de operadores argumentativos e modalizadores, compreensão da estrutura composicional de textos reconhecidos como majoritariamente argumentativos. Não negamos que isso possa se converter em aprendizagens importantes, mas não chegar aos usos sociais da argumentação

---

<sup>1</sup> Estamos compreendendo “fato” como aquilo que um grupo entende como real, isto é, quando se aceitam como inequívocos um acontecimento, uma informação, um relato. Sua base de sustentação diz respeito ao tipo de “prova” ou de “evidência” que esse grupo se dispõe a aceitar, o que pode variar de acordo com os paradigmas próprios das esferas de atuação humana. Assim, espera-se que uma notícia apresente fontes confiáveis, por exemplo, assim como das ciências se esperam razoabilidade e materialidade e, da espiritualidade, a fé ou argumentos teológicos. Essa compreensão se coaduna com as perspectivas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), de Silva e Tinoco (2021) e de Silva (2023).

<sup>2</sup> “Economia da atenção” diz respeito ao tratamento da atenção humana como um bem capaz de gerar lucro, isto é, como uma *commodity* escassa. Nesses termos, diante de tantos conteúdos disponíveis vindos de diversas fontes, eles adquirem valor, inclusive financeiro, à medida que conseguem manter a atenção das pessoas. Quanto mais tempo se gasta frente a uma rede social, por exemplo, mais ela se torna rentável, uma vez que há mais busca de anunciantes, coletam-se mais dados de consumo para oferta de produtos com maior apelo, além de outros modos de converter “atenção” em um bem rentável.

para as (e além das) atividades escolares, além de frustrante, pode resultar numa percepção de que argumentar está fora do mundo da vida (Freire, 1975).

No cenário educacional contemporâneo, impulsionados pela compreensão de que se faz importante motivar professores e estudantes a se engajarem em atividades que tenham função social que ultrapasse a atribuição de nota (avaliação formal) e contribua para a construção de cidadãos mais críticos e agentivos em relação às situações que nos cercam, educadores de diferentes níveis de ensino têm se comprometido com o desenvolvimento de práticas pedagógicas com potencial de inovação. Entre elas, estão o desenvolvimento de projetos (a exemplo de projetos de letramento), a aplicação de jogos educativos (*serious games*<sup>3</sup>), o uso de recursos educacionais digitais (RED), entre outros.

Apesar de a atualidade dessa proposta ser inegável, isso não significa uma “novidade” no campo da Educação. Investir na formação cidadã e na criticidade com vistas à atuação na vida social e, portanto, desenvolver a aprendizagem significativa foi um anseio de Dewey (1956; 1978), Ausubel (1982), Freinet (1975), Teixeira (1978), Freire (1975; 1992), entre outros pesquisadores. Conforme se verifica, há várias décadas, esse processo vem se desenvolvendo, mas mudanças na educação são lentas.

Um ponto em comum nas pesquisas desenvolvidas ao longo dessas décadas é a ideia de trazer, para o ambiente de ensino-aprendizagem, as vivências dos estudantes e, assim, chegar aos “interesses”<sup>4</sup> deles. Esse princípio metodológico tende a oferecer subsídios para a ressignificação de experiências com os objetos de aprendizagem e com a mobilização disso para outras situações vivenciais.

Para contribuir com essa reflexão, focalizamos situações em que, por meio da prática de jogar, estudantes se reconheçam como competentes usuários da Língua Portuguesa e, especificamente, da argumentação. Defendemos que essa escolha metodológica pode favorecer a construção de conhecimentos que os paramentalizem para agir, por meio da linguagem, em contextos diversificados. E isso nos leva à proposta de ensino de argumentação como prática social (Azevedo; Tinoco, 2019).

Cientes de que jogos fazem parte da história da humanidade, compreendemos que jogar é uma prática social que gera interesse e, conseqüentemente, engajamento de grupos. Alinhados a essa ideia, pesquisadores como Gee (2010) e Prensky (2010) defendem que uma das formas de

---

<sup>3</sup> *Serious games* são, de acordo com Silva (2015, p. 71): “[...] softwares e hardwares desenvolvidos para treinar o usuário (via simulação) e que têm o propósito fundamental de desenvolver no jogador (também chamado de gamer) habilidades aplicáveis a situações do mundo real”.

<sup>4</sup> Segundo Dewey (1978), “interesse” é um conceito que destaca a relevância do aprimoramento das estratégias educacionais conectadas a necessidades, experiências e objetivos dos estudantes.

motivar os estudantes para, assim, criar maior envolvimento com o processo de aprendizagem é incorporar elementos de gameificação às aulas. Mais notadamente, Gee (2010) analisa como o uso de jogos pode promover práticas de letramento.

Assim, compreendemos a necessidade de promoção de situações de ensino-aprendizagem pautadas na prática social, em uma maior aproximação entre a escola e a vida dos estudantes e a partir dos interesses deles. No caso específico que trazemos para este artigo, um dos interesses do grupo de estudantes é justamente jogar.

Diante dessa reflexão, neste artigo, trazemos um recorte de dados gerados<sup>5</sup> em uma partida de um jogo de tabuleiro, denominado “CriAÇÃO”, que tem como um de seus objetivos pedagógicos promover a prática da argumentação. Dessa partida, participaram cinco estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como do ensino médio integrado e do ensino superior: todos vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus Ipanguaçu*.

A análise desse recorte de dados visa responder à seguinte questão: de que modo uma partida do jogo de tabuleiro “CriAÇÃO” se constitui como um evento de letramento capaz de preparar estudantes para situações de conflito em que precisem argumentar e contra-argumentar?

A fim de podermos apresentar uma resposta, recorreremos à compreensão dialógica da linguagem, sobretudo aos conceitos de “exotopia do olhar” e de “compreensão responsiva” (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018), assim como aos pressupostos dos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995) e da pedagogia dos multiletramentos (Kleiman; Sito, 2016; Rojo; Moura, 2019). Ademais, buscamos respaldo em estudos sobre gameificação (Gee, 2010; Prensky, 2010), bem como na concepção interativa da argumentação (Azevedo *et al.*, 2023; Grácio, 2016) e na defesa da argumentação como prática social (Azevedo; Tinoco, 2019).

No que tange ao aspecto estrutural, este artigo se compõe de cinco seções. Nas considerações iniciais, refletimos sobre como a argumentação como prática social pode contribuir para o enfrentamento de problemas sociais como as *fake news*. Além disso, discutimos brevemente alguns pressupostos que nos conduziram ao desenvolvimento de um jogo de tabuleiro cuja finalidade é contribuir para que os estudantes se engajem em situações argumentativas com maior domínio e consciência crítica e expusemos a questão a que pretendemos responder neste artigo. Na seção a seguir, discorreremos sobre a relação entre a concepção dialógica da linguagem, os estudos de letramento de vertente sociocultural e os multiletramentos. Depois, propomos uma reflexão acerca de como gameificar o ensino da

---

<sup>5</sup> Os dados gerados são de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 6.218.237/2023.

argumentação pode trazer benefícios à aprendizagem. Em seguida, analisamos as práticas de argumentação mobilizadas no âmbito de execução de uma partida de CriAÇÃO, compreendendo essa partida como um evento de letramento. Nas considerações finais, apresentamos a resposta a que chegamos para a questão proposta e discutimos possíveis desdobramentos da análise feita. Por fim, apresentamos as referências citadas ao longo deste artigo.

## 1 O eu e o outro: dialogicidade e multiletramentos em CriAÇÃO

A organização social como estratégia bem-sucedida para a continuidade da espécie humana é possível graças à capacidade que temos de dialogar com o outro mesmo quando guardadas distâncias espaço-temporais. Esse diálogo pode ser externalizado ou assumir a forma de uma voz interior que nos permite pensar no (e sobre o) mundo a partir de signos, tendo em vista que “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2018, p. 93) e que “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (Volóchinov, 2018, p. 98).

Nesses termos, toda comunicação humana é essencialmente dialógica e envolve a compreensão ativamente responsiva dos discursos em circulação na sociedade, os quais são materializados em textos, cuja “[...] verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2016, p. 76). Em vista disso, é preciso que se reconheça que os envolvidos em qualquer interação possuem ideologias compartilhadas, sobretudo quando fazem parte da mesma historicidade, mas também modos diversos de compreender a realidade, isto é, excedentes de visão (Bakhtin, 1997) por meio dos quais são capazes de ver traços específicos de um mesmo acontecimento para atribuir-lhe sentidos possíveis e nem sempre concordantes.

Longe de isso ser um problema, esse olhar distanciado permite que se possam enxergar os temas sociais por um conjunto maior de perspectivas. E isso tende a favorecer tanto uma percepção mais acurada de uma situação-problema quanto o próprio fortalecimento da democracia. Além disso, é pelo excedente de visão, isto é, por meio de seu olhar exotópico, que se torna possível (re)avaliar posicionamentos, evitando o enviesamento das ideias fixas, pois o outro “[...] me vê e me completa e dá acabamento aquilo que somente de seu lugar e por meio de seu excedente de visão permitem enxergar e compreender” (Casado-Alves, 2012, p. 3-4).

Essa é uma consideração tão válida para o exercício da argumentação quanto guarda relações com as personagens interpretadas pelos jogadores em CriAÇÃO, pois significa perceber

que nossa perspectiva é individualmente limitada e que é na interação que nos constituímos seres sociais para que se façam valer nossos posicionamentos não só, mas principalmente, em situações argumentativas.

Nesses termos, defendemos que, por meio do jogo CriAÇÃO e da ressignificação das práticas de argumentação que ele fomenta, desenvolve-se “[...] uma ação dialógica, reconhecendo que o ‘outro’ nos diz muito sobre nós” (Kleiman; Sito, 2016, p. 178). Essa perspectiva vai ao encontro dos estudos de letramento de vertente sociocultural, de acordo com a qual o ensino de leitura, escrita, oralidade e escuta devem se dar dentro de práticas sociais, de modo que se estabeleçam relações com os contextos de vida dos estudantes, inclusive quando se visa à preparação para vivências futuras.

Isso significa não apenas trazer à tona temas relacionados ao seu cotidiano, mas, como se propõe na pedagogia dos multiletramentos, dialogar com práticas de letramento já conhecidas pelos estudantes a fim de que outras possam ser desenvolvidas, considerando “[...] a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, em segundo lugar, a diversidade linguístico-cultural” (Kleiman; Sito, 2016, p. 169-170).

Diante dessas ponderações, consideramos pertinente frisar ainda que tomamos cada partida de CriAÇÃO como um evento de letramento, ou seja, uma situação “[...] em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995, p. 40). Acrescentamos a essa definição que, nesses eventos, além da escrita, “[...] outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico [...]” são utilizados, uma vez que “[...] o letramento não tem a ver apenas com a escrita” (Kleiman; Sito, 2016, p. 170).

Vale frisar que o jogo CriAÇÃO é um produto multissemiótico (tabuleiro, pinos, cartas, fichas, moedas, pontos) que remete a outros produtos complementares a ele (vídeos, tutoriais, livro de regras), mas, a cada partida, novas interações são desenvolvidas. Em outras palavras, a manutenção do jogo com seus múltiplos recursos, dos participantes, do ambiente e das atividades correspondentes a cada fase não gera os mesmos resultados. Cada partida corresponde a um evento de letramento: sempre singular e irrepetível. Para melhor compreender essa afirmação, podemos recorrer ao quadro 1, que, em uma adaptação do que propõe Hamilton (2000), identifica os elementos visíveis e os não visíveis da partida de 26/06/2023 de CriAÇÃO.

**Quadro 1** – Elementos visíveis e não visíveis da partida de 26/06/2023 de CriAÇÃO

Elementos visíveis	Elementos não visíveis
Participantes: 05 jogadores e a pesquisadora	Participantes ocultos: o autor da charge de Gaturro; os professores que compõem as experiências dos dueladores.
Ambiente: sala de vídeo e conferência	Domínio das práticas: a carta-confronto sorteada se refere ao domínio escolar
Artefatos: tabuleiro; pinos; carta-confronto; carta-comércio; ficha-perfil; ficha-sorteio; moedas; pontos; livro de regras; smartphones.	Valores não materiais: reflexões sobre a relação entre ensino e tecnologia e sobre estratégias de argumentação mais convincentes
Atividades: leitura da carta-confronto; debate entre os 02 dueladores; escuta atenta dos demais jogadores; discussão e votação para eleger o jogador que argumentou melhor; premiação do vencedor da rodada.	Rotinas estruturadas e trajetos: regras da fase denominada “ <i>momento do confronto</i> ”

Fonte: adaptação de Hamilton (2000)

O quadro 1 visibiliza uma fase da partida de 26/06/2023: o *momento confronto*. Nesse recorte, destacamos que não são espontâneas as práticas de leitura, escuta, oralidade e escuta desenvolvidas pelos participantes no ambiente e com artefatos por eles já conhecidos. Essas práticas são atualizadas a cada evento porque respondem a circunstanciais que variam, quais sejam: participantes ocultos, domínio, valores não materiais, rotinas estruturadas e trajetos. A cada interação, nova “rede” de elementos se forma e, para isso, desenvolvem-se práticas de leitura, escuta atenta, escrita e oralidade em função de um propósito comunicativo específico, em que os participantes podem recorrer a diferentes recursos e mobilizar, inclusive, materiais complementares do jogo.

Conforme se poderá perceber, na seção de análise, jogar CriAÇÃO envolve a compreensão de múltiplas semioses, pois, além dos elementos verbais e visuais da composição do jogo em si, durante cada partida, o uso de elementos paralinguísticos (tom e cadência de voz, risos, pausas) e cinésicos (gestos, expressões faciais) constituem um recurso expressivo que pode incrementar a argumentação desenvolvida oralmente.

Quanto à diversidade linguístico-cultural, CriAÇÃO não estabelece a norma padrão como única possibilidade, ficando a cargo dos jogadores a escolha de formas de dizer mais adequadas em relação aos objetivos pretendidos e aos interlocutores. Além disso, os problemas abordados, apesar de ficcionalizados por meio da criação de personagens e de um mundo distópico, dizem respeito, como se poderá perceber, a temas que fazem parte do cotidiano vivenciado pelos jogadores no mundo real.

Esclarecidas essas bases epistemológicas, podemos passar a considerações em torno de como partidas do jogo CriAÇÃO podem representar eventos de letramento produtivos para o desenvolvimento da competência argumentativa.

## 2 Gameficar a argumentação

A possibilidade de tratar de algo “sério”, por assim dizer, por meio da ludicidade, da interpretação de papéis, de um sistema organizado de recompensas (materiais e/ou imateriais), adotando um jogo ou princípios presentes nos jogos, é uma forma de gameficar o ensino. Em geral, trata-se de uma metodologia bastante exitosa porque, dentre outros motivos, “Como todos nós — incluindo adultos que gastam incontáveis horas se aprimorando no golfe, na pesca e em outros passatempos —, as crianças adoram aprender quando não estão sendo forçadas a isso” (Prensky, 2010, p. 29). Isso posto, ao condensarmos, em um jogo de tabuleiro, conhecimentos sobre o mundo e sobre a argumentação, ampliamos oportunidades de aprendizagem significativa.

A este ponto, consideramos pertinente salientar que CriAÇÃO não é um substituto para outras abordagens da argumentação, mas é um recurso educacional, ou seja, uma ferramenta didática capaz de mobilizar estudantes para se envolverem em situações argumentativas. Isso ocorre porque jogar é uma prática aliada na construção de conhecimentos necessários que, para melhor se fundamentar e atribuir sentido, precisam ser postos à prova em situações reais para dirimir problemas sociais identificados pelos estudantes, isto é, para atingir propósitos em suas vidas, criando-se um estreitamento entre teoria e prática.

Isso se justifica porque o jogo cria situações de aprendizagem seguras para que os estudantes ousem experimentar seus conhecimentos sem medo, criando um ambiente em que se sintam à vontade para perguntar, questionar, avaliar, testar, enfim, em que possam praticar sem receios a argumentação. Isso tende a deixá-los mais confiantes quando estiverem diante de situações que se desenvolvam fora do jogo.

Esse ambiente de segurança e de experimentação, tão presente nos jogos, em especial nas partidas de teste e de tutoriais, consiste num princípio chamado por Gee (2010, p. 73) de “Caixas de areia”, as quais

[...] são boas para a aprendizagem: se os aprendizes são colocados em situações que são parecidas com a realidade, embora com riscos e perigos extremamente reduzidos, podem aprender de forma eficaz e ainda assim experimentar um sentimento de autenticidade e de realização.

Em outras palavras, por meio da gamificação, é possível controlar o nível de dificuldade e, conseqüentemente, algumas das ansiedades que poderiam interferir na aprendizagem, uma vez que os envolvidos sabem que podem “errar” e, ainda assim, encontrar satisfação por se desafiarem, além de terem consciência de que terão novas oportunidades para continuarem a desenvolver sua aprendizagem. Ademais, apesar de se constituírem simulações, elas podem estar diretamente relacionadas às suas vidas, de modo a fundamentar “[...] uma aprendizagem que leva à resolução de problemas concretos e não apenas para obter notas positivas em testes [...]” (Gee, 2010, p. 201).

Nesse sentido, **CriAÇÃO** constitui uma oportunidade para que os estudantes exercitem o papel de argumentadores a partir de um jogo no qual podem experimentar, inclusive, perspectivas diferentes das quais estão habituados, tendo em vista que cada avatar apresenta um arcabouço ideológico diferente.

Quanto a isso, ressaltamos, ainda que, por ser uma simulação, a partida de **CriAÇÃO** não consiste numa interação argumentativa no sentido proposto por Grácio (2016). Apesar disso, as questões trazidas à tona no jogo, por terem seu lastro em problemas sociais reais, possibilitam que os jogadores vivenciem, pela via da imersão (Gee, 2010; Santaella, 2007), uma “[...] *situação argumentativa* enquanto episódio de interação social no qual as pessoas assumem um comportamento específico, ou seja, se veem como argumentadores” (Grácio, 2016, p. 20). Isso se dá porque “O ato mesmo de jogar pressupõe um agenciamento, um jogador que tem de estar concentrado, absorvido em sua ação, imerso nos passos da máquina de estados que caracteriza o jogo” (Santaella, 2007, p. 437)<sup>6</sup>.

Mesmo sabendo previamente que se trata de uma ficção, as emoções experimentadas pelos jogadores são reais e suas ações são valorizadas do mesmo modo que em outras instâncias de suas vidas, guardadas as devidas proporções. Afinal, ao menos em sua maioria, as pessoas desejam ser lembradas como habilidosas nos jogos. Nesse sentido, os jogadores de **CriAÇÃO** podem, a cada partida, desenvolver mais habilmente as estratégias utilizadas, inclusive as argumentativas, o que lhes pode permitir a identificação de quais são mais exitosas, o que não difere muito do que se pratica em situações argumentativas cotidianas, inclusive aquelas que se desenvolvem no âmbito profissional. As habilidades desenvolvidas no âmbito do jogo podem ser extrapoladas para outras instâncias sociais. Não fosse isso possível, as práticas de júri simulado já teriam desaparecido.

---

<sup>6</sup> Sabemos que Santaella (2007) trata especificamente de jogos digitais. Consideramos, porém, que a imersão existe também nos jogos de tabuleiro que envolvem narrativas, de modo que os jogadores assumam o papel de personagens, conforme ocorre em **CriAÇÃO**.

Isso posto, temos de considerar ainda que o jogo CriAÇÃO não tem um fim em si mesmo. Ele pode ser utilizado como um produto que suscita reflexões acerca de assuntos que precisam ser colocados em questão, como uma forma de desenvolver “[...] a capacidade argumentativa de perspectivar um assunto [...]”, ao inserir os estudantes em situações argumentativas nas quais possam “[...] a partir de uma pergunta ou questão, interagir e assumir posições diante do outro. Isso possibilita a eles a oportunidade de desdobrar o assunto em várias perspectivas, isto é, em pontos de vista diferentes em torno do tema que está sendo discutido” (Azevedo et al., 2023, p. 57).

Diante dessas considerações, podemos passar à análise do recorte de dados destinado a este artigo, advindo especificamente de uma etapa do jogo CriAÇÃO, a denominada: *confronto argumentativo*.

### 3 Argumentação no jogo CriAÇÃO

O jogo CriAÇÃO apresenta uma releitura de sete deuses do Olimpo<sup>7</sup> que se reúnem para organizar uma nova sociedade. Na partida do dia 26 de junho de 2023, havia cinco deuses; no recorte de dados para este artigo, dois: Poseidonet e Mecha-Zeus. Esse jogo é composto por duas fases principais: *votação do mundo* e *momento confronto*. A primeira insere os jogadores em situações argumentativas que permeiam os usos da linguagem com o intuito de assumir e negociar pontos de vista em votações democráticas. A segunda favorece a interação argumentativa por meio do confronto dialogal na perspectiva de os estudantes tomarem posicionamentos opostos nas problemáticas propostas.

A fase do *momento confronto* está dividida em duas etapas: (i) no *sorteio do confronto*, os jogadores devem sortear as personagens que irão duelar no confronto e, (ii) no *confronto argumentativo*, há a troca de argumentos sobre questões-problema trazidas nas cartas-confronto do jogo.

As interações ocorridas na etapa do *confronto argumentativo* se desenvolvem da seguinte forma: os jogadores que estão participando do duelo têm 40 segundos de falas intercaladas entre eles. Em seguida, podem continuar se posicionando na réplica, a qual tem o mesmo tempo da fala inicial. Para aqueles que desejam a tréplica, os *recursos do confronto* (comércio do jogo) estão disponíveis e podem ser acessados pelos argumentadores da questão-problema. Os

---

<sup>7</sup> São personagens de CriAÇÃO: Poseidonet (agrega características do deus grego Poseidon a capacidades advindas da Inteligência Artificial), Mecha-Zeus (associa o deus grego Zeus a componentes da mecatrônica), Heragold (reúne características da deusa grega Hera à exploração de riquezas naturais dos planetas), Hadesmor (relaciona características do deus grego Hades à supremacia dele sobre os demais seres), Afrodita (conecta a deusa grega Afrodite à combinação genética entre os seres), Athenawitch (integra características da deusa grega Athena à constituição dos humanos com poderes e magias), Apolozord (incorpora características do deus grego Apolo à formação de cidades digitais).

serviços desse comércio são: compra do posicionamento sim/não (S/N) e tréplica (TRÉ). O custo desses recursos é de uma cri (moeda do jogo).

O *confronto argumentativo* trazido à análise se organiza em torno da carta que apresenta seguinte pergunta: “A falta de recursos tecnológicos na escola pode impactar no desinteresse escolar?”. Na carta, essa pergunta não aparece isoladamente. Ela compõe uma organização semiótica mais complexa, conforme consta na figura 1.

Figura 1 – Carta-confronto: duelo Poseidonet x Mecha-Zeus



Fonte: acervo da pesquisa

A carta-confronto em análise faz parte de uma das temáticas<sup>8</sup> gerais abordadas pelo jogo: o *universo*. Nessa carta, constam informações essenciais: à esquerda, os valores monetários que o ganhador do confronto irá receber (5 moedas cri e 1 ponto); à direita, o contexto introdutório à discussão, que se dá por meio da charge de Gaturro, e a pergunta-confronto que desencadeia a prática argumentativa dos estudantes: “A falta de recursos tecnológicos na escola pode impactar no desinteresse escolar?”<sup>9</sup>.

Essa pergunta assume como pressuposta a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, que não conta com recursos tecnológicos que acompanhem os interesses do alunado contemporâneo, em geral conectado à internet. No senso comum, isso pode tornar a escola um lugar pouco interessante e, nesse caso, apenas uma tese se constrói. Porém, na composição dessa carta-confronto, abre-se a possibilidade para teses contrárias a essa. Isso se justifica pela

<sup>8</sup> São quatro as temáticas gerais de Criação: universo, política, economia e continuidade das espécies. Dentro de cada temática, há dez cartas-confronto. Cada uma delas aborda uma polêmica contemporânea.

<sup>9</sup> Compreendemos que são recursos tecnológicos livro, quadro, lápis, caneta, caderno, além de outros. Mas, para efeitos didáticos, adotamos a perspectiva dos estudantes, que associam o conceito a tecnologias mais recentes, principalmente digitais.

inserção da charge de Gaturro, que, agregando elementos verbais e não verbais, apresenta uma crítica à relação entre o uso de tecnologia digital e a aula: “Y ... Es un poco incómodo, pero es la única forma de que los chicos nos presten algo de atención durante la clase...”.

Dessa interação, pode-se compreender que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula pode não ser suficiente para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, tampouco garante cessar a dispersão dos estudantes durante as atividades e ainda pode torná-los mais dependentes desses recursos. Logo, usar recursos tecnológicos na escola não assegura o interesse dos estudantes e pode até contribuir para mais dispersão, desinteresse e até dependência.

Um desdobramento disso é compreender que a presença de estímulos visuais ou auditivos na aula, por si só, não proporciona dinamicidade ao encontro nem engajamento dos estudantes. Em outras palavras, mesmo num contexto em que recursos tecnológicos de última geração estejam presentes, o trabalho do professor com esses recursos, e não o artefato tecnológico em si, é um fator essencial para que se possa gerar maior ou menor interesse.

Isso posto, diante dos elementos que caracterizam a carta-confronto em análise, os participantes desse evento se posicionaram conforme consta na Transcrição 1.<sup>10</sup>

#### Transcrição 1



POSEIDONET (Tânia Natacha<sup>11</sup>): A falta de recursos tecnológicos não é, de certa forma, um impacto para a aula... Dependendo do professor tem muita coisa que pode ser aplicada com recursos de sucataria, da reciclagem de lixos... Muitas coisas que são descartáveis que podem ser usadas como recursos... numa aula. Vamos dizer, por exemplo, um braço mecânico pode ser criado de seringas e papelão [...].



MECHA-ZEUS (Marcos Luiz): [...] todas as coisas que a gente vê hoje em dia, por exemplo, se você pegar seu celular e prestar atenção em qualquer coisa que você faça, em 30 minutos, você passa facilmente vendo o Instagram e tudo mais. Se a gente levar por essa tese, provavelmente, a gente deixar os alunos muito mais interessados nas aulas do que em qualquer outra coisa. Tipo: se você pegar uma realidade virtual e colocar em uma aula, provavelmente, todos os alunos irão prestar mais atenção do que se você pegar simplesmente um livro. Não que o livro não seja interessante, mas se a gente levar pelo ponto de vista: (...).

Fragmento 1 da partida de 26 de junho de 2023.

<sup>10</sup> As convenções de transcrição foram adaptadas conforme Marcuschi (1986).

<sup>11</sup> Para preservar a identidade dos estudantes, substituímos os nomes por pseudônimos.

A situação argumentativa empreendida na transcrição 1 possibilita aos jogadores arquitetarem pontos de vista que podem estar (ou não) vinculados ao que defenderiam pessoalmente, enquanto sujeitos sociais. Isso se justifica porque, na etapa de confronto, fica demarcado que cada jogador precisa construir sua tese a partir do posicionamento assumido pelo deus que representa no jogo, ou seja, Tânia Natacha e Marcos Luiz se inserem na construção de dissensos conectados ao olhar excedente dos deuses que interpretam: são os avatares de Poseidonet e de Mecha-Zeus, respectivamente.

Sob essa perspectiva, eles se (re)posicionam e (re)organizam seus argumentos, baseados nas deliberações postas no jogo. Dito de outro modo, as regras de posicionamento favorável ou contrário a respeito da pergunta-confronto estão interligadas às regras do jogo, a saber, para a realização do duelo, o jogador da vez deve sortear o seu oponente para o embate. Quem realiza o sorteio pode escolher ser a favor ou contrário à questão posta, no entanto, o jogador sorteado pode recorrer aos *recursos do confronto* (comércio disponível para esse momento) e comprar o posicionamento que desejar.

É importante destacar dois pontos a respeito desse momento da partida: (i) o comércio nomeado de *recursos do confronto* só está disponível para o jogador que foi sorteado; (ii) o funcionamento do jogo permite que, durante a fase *momento do confronto*, os participantes estejam ora na posição de jogador da vez ora na de sorteado. Essa dinâmica possibilita a equivalência de oportunidades entre eles.

Na transcrição 1, Tânia Natacha defende a tese de que a ausência de recursos tecnológicos não impacta o interesse dos alunos. A jogadora defende seu posicionamento associando a ideia de que é possível aplicar diferentes recursos de sucataria e de reciclagem, por exemplo, em uma aula, o que é capaz de despertar o interesse dos alunos. Conforme se observa em sua fala, o diferencial, nesse caso, é o professor: “Dependendo do professor...”. Para dar plausibilidade a esse raciocínio, ela acrescenta uma exemplificação: “[...] um braço mecânico pode ser criado de seringas e papelão”.

Em contraposição, seu oponente, Marcos Luiz, defende o ponto de vista de que a ausência de recursos tecnológicos pode impactar o estudante, gerando desinteresse. Esse jogador apoia sua tese na observação cotidiana quanto ao uso de ferramentas tecnológicas que nos permitem horas de entretenimento, a exemplo do Instagram. Para conferir reforço a sua tese, ele associa esse comportamento da sociedade atual à realidade escolar e conclui que, possivelmente, com o uso de recursos tecnológicos digitais, como a experiência da realidade virtual, os alunos tenderiam a apresentar mais interesse na aula. Observe-se que, em sua fala, usa, mais de uma vez, o modalizador “provavelmente”, o que denota uma defesa cuidadosa, não extremista. Não

satisfeito, ele ainda estabelece um confronto entre recursos tecnológicos mais avançados e o “livro” e, mesmo assim, explicita a importância dessa tecnologia mais tradicional.

Vejamos como se deu a réplica argumentativa desses jogadores ainda a respeito da pergunta-confronto em tela.

#### Transcrição 2



**POSEIDONET (Tânia Natacha):** Afirmo que dá para fazer muitas coisas e chamar a atenção dos alunos e tornar uma aula atrativa sem necessariamente precisar de recursos tecnológicos. Tem muitas coisas e opções de programação desplugada que pode ser colocada em prática em sala de aula que com certeza vai chamar atenção dos alunos de forma atrativa e sem que cause desinteresse neles. Então, muitas coisas podem ser feitas, muitas brincadeiras, jogos de forma desplugada, sem estar conectado [...].



**MECHA-ZEUS (Marcos Luiz):** Então, dá, sim, para fazer uma boa [aula] com isso. Mas digamos o seguinte: eu não estou querendo, digamos, que tenham só uma boa aula... Eu quero que eles tenham a experiência por assim dizer. Até porque muitas pessoas saem da escola não é porque têm dificuldade e tudo mais... É porque, justamente, não têm interesse. Se você não tem interesse numa aula, por assim dizer, mesmo que ela não seja... Me diga quantas vezes você saiu de uma aula de educação física por mais prática que seja? E quantas vezes você saiu de uma metodologia de Ciências? Mas se, por exemplo, tiver algo relativamente novo, que pode chamar realmente sua atenção como tecnológico, como algo desse tipo de embasamento, eu tenho certeza de que atrairá muito mais atenção (...).

Fragmento 2 da partida de 26 de junho de 2023.

A situação argumentativa empreendida na transcrição 2 nos permite acompanhar a construção da contrapalavra. Cada jogador se mantém na defesa de sua tese, mas busca adotar uma linha de argumentação que, além de ratificar o próprio ponto de vista, preservando a coerência das falas iniciais do duelo, incorpore, no repertório, argumentos que dialoguem com os do oponente para reafirmar ou contrapor as posições defendidas.

Com efeito, na transcrição 2 (réplica dos jogadores), Tânia Natacha reafirma seu posicionamento inicial e, para isso, envolve-se pessoalmente: “AFIRMO que dá para fazer muitas coisas e chamar a atenção dos alunos sem necessariamente precisar de recursos tecnológicos [refere-se aos recursos mais avançados, tais como “realidade virtual”, anteriormente mencionada por seu opositor]”. Para fortalecer o argumento de que não é necessário recorrer a recursos tecnológicos avançados para motivar os alunos ou para tornar a aula mais atrativa, ela

recorre a “opções de programação desplugada”, tais como “brincadeiras” e “jogos” e busca agregar a seu raciocínio um fator de maior credibilidade ao usar a expressão “com certeza”. Com isso, ratifica a plausibilidade do seu dizer e ainda traça um movimento de contra-argumentação no que diz respeito à tese defendida por seu oponente.

Em dissonância com Tânia Natacha, o jogador Marcos Luiz prefere “negociar”: inicialmente, parece concordar com a ideia de que é possível haver uma boa aula com os recursos citados por sua oponente, no entanto, reforça sua própria tese ao ampliar o escopo dessa concessão sob a perspectiva de que boas aulas não bastam: “[...] eu não estou querendo, digamos, que tenham só uma boa aula... Eu quero que eles tenham a experiência [...]”. Com isso, Marcos Luiz fortalece seu argumento com a ideia de que, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso constituir espaços e experiências mais significativas e exitosas para os alunos.

Focado no raciocínio de que, para manter os alunos interessados, é necessário inserir recursos tecnológicos avançados nas aulas e, possivelmente, ciente de que a defesa de Tânia Natacha foi veemente, Marcos Luiz recorre a explicações subjetivas e emotivas, tentando envolver sua opositora pessoalmente no argumento dele: “Se VOCÊ não tem interesse numa aula”; “[...] me diga quantas vezes VOCÊ SAIU de uma aula de educação física[...]”; “[...] que pode CHAMAR realmente SUA ATENÇÃO como tecnológico [...]”. E ainda ressalta: “[...] EU TENHO CERTEZA de que atrairá muito mais atenção [...]”. Essa postura argumentativa permite-nos observar que Marcos Luiz focaliza sua argumentação considerando diretamente as experiências partilhadas por seus interlocutores. Com isso, busca a adesão à sua tese por meio do entrelaçamento de experiências pessoais.

Nesse sentido, durante a réplica, o jogador defende seu ponto de vista utilizando analogias convergentes às expectativas do auditório. Para isso, explora diferentes recursos linguísticos condizentes com a argumentação empreendida e procura adequar suas explicações, principalmente, por buscar a adesão de um grupo de estudantes: os que participam da partida, mas não do duelo em si. Essa prática argumentativa é plausível para tal temática, cuja relevância ao contexto social é irrefutável.

Concluído o duelo a respeito da pergunta-confronto “A falta de recursos tecnológicos na escola pode impactar no desinteresse escolar?”, os demais estudantes/jogadores discutem a respeito dos posicionamentos assumidos pelos debatedores da questão e, sob essa perspectiva, identificam pontos fortes e fracos da argumentação apresentada pelos jogadores e votam no que consideram ser o vencedor do duelo. Ao vencedor, entrega-se a carta-confronto (para compras no comércio), cinco moedas cri e um ponto. Essa materialização de recompensas, como se encontra em Gee (2010), serve como um reforço positivo para manter jogadores engajados em uma “missão” e a forma como se dá essa conquista (os demais participantes têm o poder de

atribuí-la) estimula, ao menos, duas práticas relevantes em uma interação argumentativa: ponderar sobre os argumentos apresentados e refletir criticamente sobre os posicionamentos em voga. Tânia Natacha, por exemplo, ao perspectivar o assunto em questão, demonstra conhecer múltiplas estratégias didáticas (programação desplugada, mecatrônica com uso de recicláveis) que podem ser agregadas ao dia a dia, despertando interesse, favorecendo a prática e a materialização de conceitos, além de ativarem habilidades responsivas ao dia a dia e que podem ser espriadas para os meios digitais (como lógica de programação).

Desse duelo e do debate que o sucede, subjaz uma etapa de efetivação de vozes sócio-historicamente constituídas, que se concentram na reflexão sobre as práticas argumentativas desenvolvidas para se chegar à deliberação de quem é o vencedor no confronto. Esse processo, que guarda semelhanças com eventos de exercício da democracia, comprova a plausibilidade da defesa de que se aprende a argumentar jogando e que a argumentação é uma prática que se efetiva a partir de diferentes interações sociais.

Disso decorre que a argumentação vivenciada na etapa do *confronto argumentativo* do jogo CriAÇÃO pode suscitar reflexões sobre outras problemáticas existentes na sociedade. Temos, nesse caso, um *serious game* que oferece contribuições para práticas que estão intrinsecamente ligadas à formação ética e cidadã de estudantes que se posicionam como agentes sociais.

### Considerações finais

A análise empreendida neste capítulo permite-nos evidenciar que, no âmbito de execução de uma partida de CriAÇÃO, os jogadores, imersos no debate em torno de uma problemática social, desenvolvem a competência para argumentar em situações de confronto que só se tornam conhecidas no momento em que se instauram. Desse modo, conforme buscamos evidenciar na análise dos dados, cada partida se constitui como um evento de letramento que envolve os estudantes-jogadores em práticas situadas e significativas de leitura, escrita, escuta atenta e oralidade articuladas por um confronto e atualizadas a cada evento.

O modo como isso se dá diz respeito à inserção, pela via da ludicidade, dos estudantes em uma simulação de situações argumentativas (que podem evoluir para uma interação pós-partida), estabelecendo parâmetros baseados em gameficação para que os jogadores se sintam instigados a participar do debate. Uma vez que os assuntos encontram paralelos no cotidiano dos estudantes, as partidas destacam a argumentação como uma prática social por meio da qual se pode encontrar encaminhamentos para enfrentar problemáticas reais. Com isso, aumenta a probabilidade de que os envolvidos se sintam mais bem preparados para exercitar a

argumentação no seu dia a dia, tendo em vista que podem experimentar diversos posicionamentos e argumentos em um ambiente seguro e com retorno imediato de outras pessoas.

Em outras palavras, as partidas permitem que os jogadores desenvolvam diferentes perspectivas sobre um assunto em questão. Para tanto, fazem uso de estratégias argumentativas que validem seus posicionamentos sobre polêmicas que, embora tratadas em um universo ficcional, apresentam ancoragem em grandes questões da sociedade contemporânea. Tudo isso é feito dentro de um espaço seguro, em que é possível ousar e experimentar mantendo suas faces preservadas, uma vez que assumem avatares. Com isso, é possível se colocar sob diferentes excedentes de visão para compreender os assuntos de maneira mais plural (algo conquistado a cada nova partida), o que lhes permite testar limites, inclusive morais, que não necessariamente coincidem com suas opiniões pessoais, sem que isso possa gerar consequências indesejáveis para suas vidas.

Diante dessas possibilidades, os jogadores podem avaliar a efetividade de argumentos e de contra-argumentos ao longo de cada partida, desenvolvendo maior segurança, conforme adquirem mais experiência, e observando se há estratégias com maior probabilidade de êxito, quais são elas e como se estruturam. Essa também é uma oportunidade para que se possa refletir sobre o fato de que, para argumentar, não basta fazer um levantamento de dados e de informações já conhecidos e apenas repeti-los, faz-se importante (re)conhecer o auditório para que o uso dessas estratégias se torne mais receptivo às ideias apresentadas e estruturá-las de modo que o(s) interlocutor(es) seja(m) capaz(es) de compreendê-las. Além disso, a forma como as partidas ocorrem ressalta o fato de que o uso adequado de elementos paratextuais e cinésicos enriquece a prática da argumentação.

Com base nos dados, compreendemos, ainda, que os percursos argumentativos desenvolvidos para fundamentar a (contra-)argumentação – posicionamentos e estratégias – se baseiam também no reconhecimento da existência de outros excedentes de visão. Isso favorece a oportunidade de os estudantes compartilharem e ressignificarem convicções, princípios e vivências que lhes servem como arcabouço para a elaboração de seu dizer.

Com efeito, dada a importância de os estudantes se envolverem em práticas argumentativas situadas, em geral responsivas a problemáticas sociais, ponderamos que as partidas de CriAÇÃO constituem eventos de letramento capazes de contribuir para a composição de contextos de aprendizagem em que se mobiliza uma rede de atividades relacionadas à prática social da argumentação. Portanto, é, sim, possível aprender a argumentar jogando.

## Referências

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AZEVEDO, I. C. M. de; TINOCO, G. M. A. de M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.
- AZEVEDO, I. C. M. de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Isabel C. M. de Azevedo, Maristela F. dos Santos, Soade P. J. Calhau, Vanesca C. Leal e Eduardo L. Piris. Prefácio de Paulo R. Gonçalves-Segundo. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENTES, A. **Quase um tique**: economia da atenção, vigilância e espetáculo em uma rede social. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2021.
- DEWEY, J. [1916]. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. I. A criança e o programa escolar [1902]. II. Interesse e esforço [1913]. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- CASADO-ALVES, M. P. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Signótica**, Goiânia, v. 24, p.305-322, jul./dez, 2012.
- FREINET, C. **O método Natural III**: a aprendizagem escrita. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GEE, J. P. **Bons videogames + boa aprendizagem**: coletânea de ensaios sobre os videogames, a aprendizagem e a literacia. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.
- GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B.; SITO, L. R. S. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificação do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016, p. 169-198.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PRENSKY, M. **“Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”**. Como os *videogames* estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

ROJO, R. H.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, F. G. **For The Win (FTW)!** Contribuições de um serious game para o ensino-aprendizagem de argumentação. 2015. f. 178. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, F. G.; TINOCO, G. A. Estudos de letramento e de argumentação contra a pandemia da desinformação. In: MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. (orgs.). **Letramentos e argumentação**: o ensino de línguas como prática social. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SILVA, F. G. **Desinformação tem tratamento**: leitura crítica contra a pandemia de fake news e pós-verdade. 2023. f. 217. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

TEIXEIRA, A. *A pedagogia de Dewey* (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, J. **Vida e educação**. I. A criança e o programa escolar [1902]. II. Interesse e esforço [1913]. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2018.