

A vida das Palavras

– um jogo de cartas para contar histórias: algumas experiências¹

Filomena Viegas²

Madalena Teixeira³

Resumo

Neste artigo apresenta-se e analisa-se duas oficinas formativas realizadas no 15.º Encontro Nacional da APP, centradas no jogo de cartas *A Vida das Palavras*, concebido para a construção colaborativa de narrativas. As oficinas, uma em linha e outra presencial, envolveram professores num processo lúdico, criativo e crítico, no qual simularam o papel de alunos, coconstruindo histórias em grupo.

Enquadrado nas orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e das *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP), o jogo foi explorado como um dispositivo pedagógico que promove a articulação entre léxico, gramática, oralidade e texto, em situações significativas de uso da língua. A fundamentação teórica assenta em perspetivas sociointeracionistas, valorizando a negociação discursiva, a mediação e o trabalho colaborativo.

A avaliação das oficinas, através de questionário, evidencia o reconhecimento do potencial didático do jogo no desenvolvimento da competência narrativa, da criatividade e das propriedades da textualidade, bem como a sua transferibilidade para a prática em sala de aula.

Palavras-chave: jogo de cartas para contar histórias; trabalho colaborativo; texto, léxico e gramática; formação de professores.

Abstract

This paper presents and analyses two teacher-training workshops held during the 15th National Meeting of the Portuguese Association of Portuguese Teachers (APP), centred on the card game *A Vida das Palavras*, designed for collaborative storytelling. The workshops, one online and one face-to-face, engaged teachers in a playful, creative and reflective process, in which they assumed the role of learners and collaboratively constructed narratives.

Aligned with the Profile of Students at the End of Compulsory Schooling (PASEO) and the Essential Learnings for Portuguese (AEP), the game was explored as a pedagogical tool that integrates vocabulary, grammar, orality and text in meaningful language-use contexts. The theoretical framework draws on socio-interactionist perspectives, emphasising discursive negotiation, mediation and collaborative work.

The workshop evaluation, based on a questionnaire, highlights participants' recognition of the game's didactic potential for developing narrative competence, creativity and textuality, as well as its transferability to classroom practice.

Keywords: card game for storytelling; collaborative work; text, vocabulary and grammar; teacher training.

¹ Oficina do 15.º ENAPP

² Associação de Professores de Português e CLUP (U.Porto), filomena.viegas@app.pt.

³ Universidade de Aveiro/ CIDTFF, madalenatvdteixeira@ua.pt.

Introdução

As práticas de escrita e de oralidade, ancoradas no conhecimento linguístico – em particular na articulação entre gramática e léxico –, continuam a motivar a investigação nesta área. Frequentemente, o trabalho sobre “conteúdos” linguísticos parece manter-se isolado de atividades de produção textual, oral e escrita, bem como de leitura. É, por isso, pertinente criar recursos didáticos que contribuam para a promoção do desenvolvimento da textualidade, da consciência linguística e do trabalho colaborativo, potenciando o envolvimento de alunos (e de professores) na melhoria das suas produções escritas e orais.



Assim, o estudo que se apresenta e analisa tem por base *A vida das Palavras* – AVDP (Viegas, & Wojciechowska, 2023), um jogo de cartas narrativo construído para mobilizar propriedades textuais de forma colaborativa. Com este recurso pretende-se organizar a produção de histórias por etapas, desenvolver o capital lexical e o conhecimento da gramática, recorrendo a cartas de Início e Desenlace, Personagem, Acontecimento, Característica, Lugar e Tempo. Existe, ainda, a figura do “Mestre do Jogo”, que é responsável por apoiar o desenrolar da atividade, explicitar regras, gerir o tempo e mediar impasses, preservando sempre a autoria coletiva dos participantes.

Com o intuito de compreender o potencial de AVDP, definiram-se os seguintes objetivos, no contexto do 15.º ENAPP: i) avaliar a aceitabilidade e utilidade do jogo percebida pelos participantes de duas oficinas; ii) descrever e analisar narrativas produzidas, identificando evidências de textualidade – coesão referencial e sequencial, coerência global, progressão temática – e de gestão do tempo narrativo; iii) identificar melhorias a introduzir no jogo, com o intuito de o tornar passível de replicação em diferentes níveis de escolaridade.

1. Oficinas no 15.º Encontro Nacional da APP

As duas oficinas, realizadas no 15.º ENAPP – uma em linha (1h30min) e outra presencial (3h) –, tiveram como objetivo principal desafiar os professores a envolverem-se colaborativamente num processo lúdico, criativo e crítico, na medida em que se pressupunha uma reflexão relativa a escolhas linguísticas e textuais, durante a construção das narrativas, e ao próprio ensino da língua. Esse processo assentou na descoberta conjunta, na coautoria, coconstrução e apresentação em grande grupo de narrativas breves, com base na exploração de *A Vida das Palavras* – AVDP (Viegas, & Wojciechowska, 2023), um jogo de cartas concebido para contar histórias. Em termos de objetivos específicos, os participantes foram convidados a: i) explorar as potencialidades educativas, linguísticas e narrativas de AVDP no ensino do Português e ii) simular o papel de alunos, criando e apresentando, em trabalho colaborativo, histórias produzidas com recurso ao jogo.

Tendo em conta o português, como objeto de ensino e os objetivos desse ensino, bem como a vasta complexidade da aprendizagem, o desafio lançado aos professores refletiu as palavras de Fernanda Irene Fonseca sobre a vivência da língua como “relação lúdico-afetiva” e como “relação intelectual”, isto é, uma vivência em que a língua é simultaneamente expressão e objeto de desejo e fruição e meio e objeto de conhecimento (1994, pp.123-124).

As referências curriculares que fundamentaram estes objetivos encontram-se no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* – PASEO (Martins *et al.*, 2017), especificamente nas áreas de competências de Relacionamento interpessoal, de Pensamento crítico e pensamento criativo e de Linguagem e textos, e nas Aprendizagens Essenciais de Português – AEP (DGE 2018). Com efeito, o racional das AEP de

todos os anos do ensino básico e do ensino secundário enfatiza a importância da complementaridade e da articulação de áreas:

É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem, concorrendo cada uma delas, por si só ou de forma complementar para [...] uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam. (DGE, 2018, 1.º ano - 12.º ano).

Esta orientação curricular reforça a ideia de que o ensino do Português não pode ser compartimentado em “gramática”, “texto”, “oralidade” ou “vocabulário”, mas deve, isso sim, promover situações reais de uso da linguagem, exigindo uma utilização articulada destes “domínios”. O AVDP foi apresentado aos professores precisamente como um dispositivo que força essa articulação: para que a história avance, o grupo tem de negociar léxico, escolher formas gramaticais, gerir informação e manter coesão, coerência e progressão temática do texto em tempo real.

No plano da fundamentação teórica, o trabalho colaborativo surge como estratégia pedagógica, aliçada nas teorias sociointeracionistas (Vygotsky, 2007, 2008), que pode tornar a aprendizagem mais efetiva. No caso das oficinas aqui apresentadas e descritas, essa colaboração não é apenas de organização do espaço, mas discursiva, pois nelas os participantes negociam significados, avaliam propostas de continuidade da narrativa e justificam escolhas linguísticas. Esta dimensão dialogada aproxima-se da ideia de mediação e de construção conjunta do conhecimento.

Importa referir, ainda, a investigação em neurociências, que evidencia que a aprendizagem através da experimentação e da descoberta guiada, pelos próprios aprendentes, pode traduzir-se em maior consistência do que aquela que é assente apenas na instrução direta do professor (Rato, 2023). No AVDP, esse papel de mediação pode ser feito pelo Mestre do Jogo, que regula tempo e regras, mas não faculta respostas – em vez de substituir os jogadores, procura criar condições para que sejam eles a encontrar soluções narrativas e linguísticas.

2. As cartas de *A Vida das Palavras*: o recurso educativo

O jogo *A Vida das Palavras – Jogo de cartas ilustradas para contar histórias* (Imagem 1) – foi projetado e construído enquanto recurso educativo bilingue (português/inglês) para apoiar a construção de narrativas ficcionais, de contornos disciplinares e interdisciplinares.



Imagem 1 – Os diferentes materiais que compõem o AVDP: cartas, caixa e desdobrável informativo

Considerando a estrutura e as funções da narrativa (Todorov, 1970; Greimas, 1966; Propp, 1984), que continuam a sustentar o desenvolvimento de jogos para apoio à construção de histórias, o AVDP é constituído por 76 cartas, organizadas em Conjunto 1 e Conjunto 2:

Conjunto 1- O conjunto maior integra 22 cartas da categoria Personagem e 10 cartas de cada uma das seguintes categorias: Lugar, Objeto, Acontecimento e Característica.

As cartas das três primeiras categorias apresentam desenhos de entidades fictícias; as personagens são identificadas com nome comum e nome próprio, os objetos e os lugares com nome comum. As cartas de Característica exibem pares de palavras antónimas da classe dos adjetivos; as de Acontecimento, pares de palavras antónimas da classe dos verbos, para forçar escolhas de caracterização e de tensão da ação narrativa. Em ambas as categorias, o formato gráfico das palavras remete para o próprio significado de cada um dos termos, conforme se evidencia na Imagem 1. Os diferentes materiais que compõem o AVDP: cartas, caixa e desdobrável informativo. A escolha do termo Acontecimento para substituir Ação, designação habitualmente utilizada em contexto de sala de aula, enquanto categoria da narrativa, para referir um conjunto de acontecimentos que pode constituir o enredo, foi intencional e pedagógica, com o intuito de o ligar diretamente às propriedades semânticas dos verbos escolhidos, que descrevem situações mais ou menos dinâmicas. Alguns dos 20 verbos desta categoria expressam valor lexical eventivo, como é o caso de *fugir/enfrentar*, outros, valor estativo, como acontece com *amar/odiar*. Os verbos de valor estativo podem, contudo, assumir uma perspetiva mais dinâmica para descrever situações, em consequência dos tempos verbais, dos verbos auxiliares ou de advérbios e expressões de tempo utilizados nas construções gramaticais em que ocorrem⁴ (Oliveira, 2003; Dicionário Terminológico, DGE, 2008; Cunha, 2013). Esta distinção obriga os jogadores (professores/alunos) a pensar na construção do enredo e nas relações entre ações, estados, mudanças.

Conjunto 2 - O segundo conjunto de cartas é composto por 14 cartas de Início e Desenlace, sendo cada sequência de início escrita na secção branca da carta e cada sequência de desenlace, na secção escura da mesma carta, isto é, a mesma carta tem duas “metades visuais”. Este segundo conjunto está habitualmente ausente dos jogos de cartas para contar histórias, mas a intenção pedagógica das autoras é potenciar um enquadramento narrativo e um fecho possível, ajudando a construir um texto com princípio e fim e mantendo a continuidade temática ao longo da história.

Com este material didático, procura-se desenvolver o conhecimento explícito da língua, com foco na gramática da frase, especificamente no léxico, nas classes de palavras e na sintaxe, e na linguística do texto. No trabalho oficial com os professores, optou-se por uma abordagem centrada em três propriedades configuradoras da textualidade: a coesão, diretamente dependente dos fatores microestruturais, abordáveis no plano da gramática da frase, a coerência, resultante da interação entre fatores microestruturais e macroestruturais existentes no texto, e a progressão temática, ligada à introdução de informação nova (rema) mediante relações de coesão e coerência instituídas com a informação já introduzida (tema) (DGE, 2008).

As regras propostas⁵, nomeadamente na modalidade de jogo colaborativo, preveem a escolha de um “Mestre do Jogo”, como moderador. Esta função rotativa coloca cada participante, em diferentes momentos, na posição de gerir o andamento da atividade, de usar diplomacia para mediar conflitos, de promover

⁴ Compare-se o contexto de uso dos verbos *amar* e *odiar*, com valor estativo, em (i), e com valor dinâmico, eventivo, em (ii).

(i) *Ela ama o jardim, mas odeia o som explosivo dos foguetes que assustam os animais.*

(ii) *Umbrá odiou a situação que encontrou no bosque. Então, correu, saltou o riacho e, de repente, viu Sophia concentrada a observar um grilo verde. Começou a amá-la naquele momento.*

⁵ A consulta das várias sugestões de regras do jogo pode ser feita no sítio <https://avidadaspalavras.pt/>.

a negociação entre os jogadores e de regular a participação de todos, desenvolvendo competências de liderança e de responsabilidade.

Com estas regras, obviamente, não se pretende apenas contribuir para o bom funcionamento técnico do jogo; procura-se também promover a cidadania global, entendida aqui como a capacidade de dialogar, escutar, negociar e assumir corresponsabilidade na construção de uma produção comum. Esta dimensão encontra enquadramento curricular na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, documento orientador nacional para as escolas portuguesas, no qual se afirma que

A Educação para a Cidadania permite aos mais jovens desenvolver capacidades de diálogo, de sentido crítico e de consciência sobre o seu papel, os seus deveres e os seus direitos numa sociedade livre, justa e orientada para o bem comum (DGE, 2025, p. 2).

Embora esta formulação tenha os alunos como público-alvo, os mesmos princípios foram trabalhados com professores em formação, em contexto oficial, através da prática regulada de mediação, negociação e decisão conjunta dentro do jogo.

3. O jogo, a transposição fictiva

Atente-se, agora, na Imagem 2, na qual se pode observar um grupo de cartas das diferentes categorias escolhido para contar uma história.



Imagem 2 – Exemplo de um grupo de cartas com uma carta de Início/Desenlace, duas cartas de Personagem e uma carta, respetivamente, de Lugar, de Objeto, de Acontecimento e de Característica

Paralelamente ao que se passa com a amostra apresentada na Imagem 2, as 76 cartas dos dois conjuntos descritos anteriormente convidam os participantes a entrar no mundo dos contos maravilhosos e a participar num jogo de linguagem, um jogo de múltiplas ligações entre pensamento, realidade, criatividade e gramática da língua. O reconhecimento de que “o jogo está na língua e reciprocamente, pois o homem é feito fundamentalmente para o jogo” (Yaguello, 1991, p. 31) torna transversais os processos de aprendizagem que promovem o diálogo entre estes dois domínios da atividade humana, jogo e língua. Tal como o jogo, a língua é um sistema de regras, de convenções que compõem a sua gramática, mas também um campo de criatividade e de liberdade.

Numa linha de abordagem filosófica da língua, L. Wittgenstein (1974) associa as regras de um jogo às da gramática, considerando análogas as questões “o que é uma palavra?” e “o que é uma peça (por exemplo, o rei) no jogo do xadrez?” (p.121). O paralelo que estabelece entre o jogo, mais especificamente o jogo



de xadrez e a linguagem e entre as regras do jogo e as da gramática implica o paralelo entre jogada e texto. Se as regras do jogo determinam o sentido da jogada, as regras da gramática determinam o sentido do texto (Viegas, 2013).

Neste jogo de linguagem, no qual os professores são convidados a participar, no contexto desta oficina, a regra é a produção de discurso ficcional. Com efeito, a função lúdica e a função narrativa da linguagem, que, segundo F. I. Fonseca (1994, pp.122-123), compõem um binómio propiciador do desenvolvimento da competência linguística, da estruturação do pensamento e da capacidade criativa e expressiva, podem instanciar, nessa participação dos professores, experiências de ensino e aprendizagem a serem objeto de transposição didática na sala de aula, isto é, de adaptação à prática real com alunos.

Faz parte integrante da competência de qualquer falante, desde uma fase precoce de aquisição da linguagem, a capacidade de reconhecer e de produzir discursos ficcionais. Essa competência pressupõe a aquisição de um conjunto de convenções que permitem a participação num jogo de linguagem – a *ficção*. (Fonseca, 1994, p. 89).

No contexto das oficinas, a proposta foi justamente a de ativar esta competência já disponível nos sujeitos adultos e observá-la como matéria didática. Além disso, o jogo AVDP, ao possibilitar a prática da transposição fictiva das coordenadas enunciativas, no sentido que lhe é dado por F. I. Fonseca, mais amplo do que o ficcional e não circunscrito apenas ao plano do texto, viabiliza a “construção de mundos alternativos ao mundo real” (p. 94). Quando transposto para o contexto de sala de aula, ao proporcionar a construção de mundos possíveis, onde a língua, num processo de deslocamento enunciativo, cria quadros ficcionais de referência pessoal, temporal e espacial, o uso do jogo contribuirá para o desenvolvimento da competência narrativa, oral e escrita, e do conhecimento gramatical dos alunos, uma vez que no seu processo criativo os acontecimentos ficcionais terão de ser coerentes dentro da narrativa construída.

Ao coconstruírem as suas próprias narrativas ficcionais, os docentes podem refletir, a partir dessa experiência, sobre a possível mudança do paradigma educativo, centrado no ensino de conteúdos, para o da criação de contextos e situações para as aprendizagens. Nas oficinas referidas neste trabalho, essa dinâmica foi vivida pelos professores em formação contínua, em regime colaborativo, precisamente com o objetivo de a transporem para as respetivas salas de aula.

4. As histórias, a construção em colaboração

O plano de atividades das duas oficinas foi bastante próximo. Em ambas foi feita, inicialmente, uma breve abordagem do jogo, com visita ao sítio do projeto *A Vida das Palavras*⁶ e apresentados os objetivos da atividade principal: a construção colaborativa de uma narrativa com possíveis relações a contos populares da tradição oral, a contos maravilhosos, a obras literárias abordadas no currículo. A proposta assentou também na enciclopédia de cada participante (Imagem 3), enquanto “conjunto dos seus conhecimentos e das crenças sobre o mundo, partilhado, num determinado tempo e numa determinada comunidade social.” (DGE, 2008).

⁶ Cf. <https://avidadaspalavras.pt/>

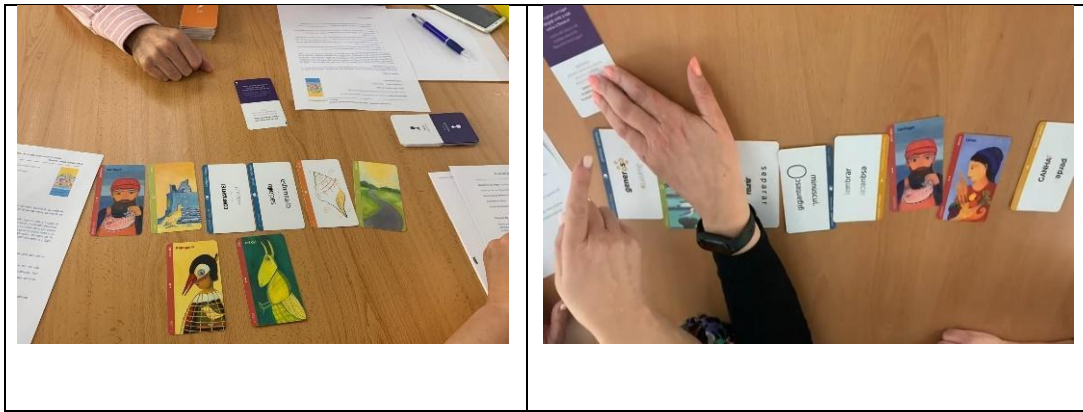


Imagem 3 – Dois momentos do processo de construção de histórias em grupo na oficina presencial

Na oficina em linha, os participantes construíram, colaborativamente, em salas simultâneas, histórias a partir de conjuntos de cartas como os que se encontram nas imagens 2 e 4. Na oficina presencial, cada grupo recebeu um jogo para explorar potencialidades educativas, linguísticas e narrativas no ensino do Português, antes de dar início à construção da história com cartas selecionadas pelo próprio grupo. Ou seja, na oficina em linha a construção narrativa partiu de um conjunto de cartas previamente definido; na oficina presencial, os grupos assumiram maior autonomia na seleção do material.

Foram seguidas nas duas oficinas as indicações de um roteiro⁷ com as regras do jogo no modo colaborativo, sendo o objetivo a construção de uma única história em equipa, com a moderação de um Mestre do jogo. Estas regras fazem parte do próprio recurso formativo, porque obrigam o grupo a negociar sentido e a manter a coerência narrativa coletiva.

Em ambas as oficinas, cada grupo fez a apresentação oral da sua história, em plenário, tendo, em alguns casos, sido o Mestre do Jogo o porta-voz. Alguns dos comentários às histórias (entre grupos e entre grupos e formadoras) incidiram sobre propriedades da textualidade, fundamentalmente sobre questões de coerência e progressão temática.

O exemplo de narrativa breve, na versão escrita, que a seguir se apresenta, baseou-se no grupo de cartas da Imagem 4 e foi recolhido na oficina em linha, com a duração de 1h30, tendo a equipa de docentes que a elaborou assinalado no texto as palavras que se encontram nas cartas.

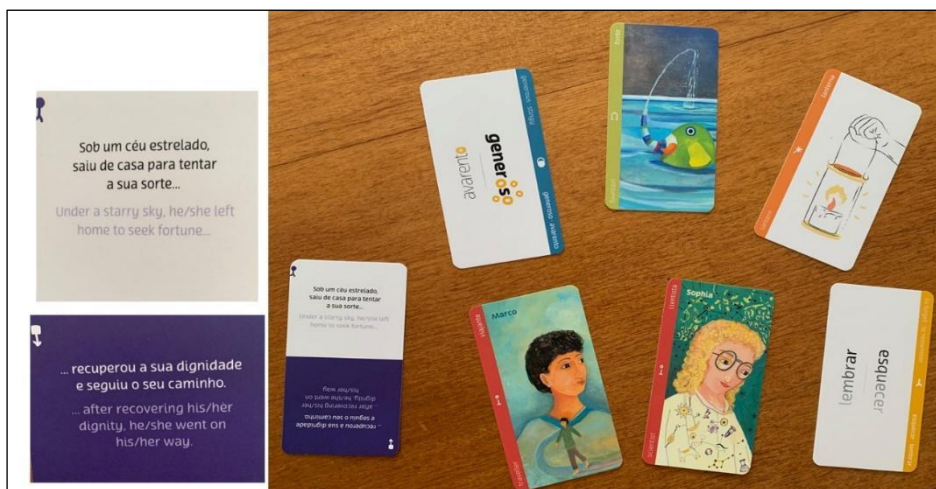


Imagem 4 – Cartas utilizadas no trabalho em equipa da oficina em linha

⁷ Consultar o roteiro da oficina presencial [nesta ligação](#) e o da oficina em linha [nesta outra ligação](#).

Sob um céu estrelado, saiu de casa para tentar a sua sorte. Marco partiu com a sua **lanterna** para desbravar a escuridão do mundo. Era um rapaz **generoso** e não conseguia **esquecer** tudo o que o pai lhe ensinara.

Durante meses, caminhou por montes e planícies até chegar a uma **fonte**. Aí encontrou **Sofia, uma cientista** que analisava amostras de água. Nas suas experiências, estudava o efeito daquela água sobre a memória. Tinha-se esquecido de quem era e Marco pensou de que forma poderia ajudá-la. A cientista queria reter toda a informação. Parecia muito **avarenta** com o seu conhecimento, mas revelou que a água provinha do Lete, o rio do esquecimento. Marco decidiu, então, dar-lhe água do seu cantil. De repente, Sofia **lembrou-se** de quem era e agradeceu profundamente.

A cientista **recuperou**, assim, **a sua dignidade e seguiu o seu caminho**.

O texto, a que falta o título, ilustra a forma como os participantes articularam personagens, acontecimentos e lugares num enredo coerente e temporalmente progressivo.

A reflexão sobre o jogo, enquanto recurso educativo para a construção de histórias, fechou as sessões, em linha e presencial, e o balanço reúne as apreciações críticas dos participantes, recolhidas no final das oficinas, permitindo identificar potencialidades e limites do dispositivo em foco, evidenciando, sobretudo, a possibilidade de transpor esta experiência para a sala de aula, como se sintetiza no ponto seguinte.

5. Balanço das oficinas e metodologia de avaliação

Após a dinamização das duas oficinas, os 23 professores responderam a um questionário, no *Google Forms*, de forma anónima, com seis questões incidindo sobre o AVPD:

1. O que acha que correu melhor no seu grupo durante a realização do jogo colaborativo?;
2. O que foi para si mais difícil no jogo?;
3. Do que gostou mais, quando jogou?;
4. O que considera que podia ser melhorado no jogo?;
5. Assinale as categorias de cartas do baralho que prefere.;
6. Numa escala de 1 a 4 em que 4 é muito bom, como avalia as cartas do jogo enquanto recurso educativo? Foram articulados os itens de resposta fechada com questões de resposta aberta, com as quais se obtiveram justificações, sugestões e relatos da experiência, que contribuíram para interpretar os resultados.

Para análise das respostas, definiram-se quatro categorias (Bardin, 2016): i) o que funcionou melhor; ii) o que foi mais difícil; iii) o que mais agradou; iv) o que pode ser melhorado. Manteve-se, ainda, os registos originais dos participantes, com pequenas atualizações gráficas, por se entender que as suas vozes, neste ponto, são parte da metodologia de avaliação.

- i) Os resultados obtidos permitem concluir que os professores reconheceram o AVDP tal como ele foi pensado, na medida em que destacam o facto de “ele” proporcionar atividades de oralidade e escrita em coautoria que obrigam a negociar escolhas linguísticas, ideias e pontos de vista diferentes. Veja-se, para tanto, algumas das respostas: “Foi a partilha na construção da história, o completar-se de forma espontânea a frase de alguém... e a diversão.”; “A colaboração”; “A possibilidade da criatividade ser partilhada, discutida, logo, ampliada”; “O facto de todas darmos sugestões e irmos construindo a história colaborativamente.”; “Os aspetos mais positivos foram o espírito de cooperação e a capacidade criativa que o jogo promove.”; “A colaboração, precisamente; cada uma de nós tinha várias ideias diferentes o que enriqueceu a atividade”. Estas respostas vão ao encontro das ideias das autoras do jogo que não pretendiam que o AVDP fosse, simplesmente, um jogo de cartas.

- ii) É interessante o facto de as respostas obtidas nesta categoria – “Cumprir o tempo previsto para a tarefa.”; “A criação de um enredo plausível que envolva todas as cartas.”; “Fazer o ‘casamento’ das ideias de todas.”; “De vez em quando foi difícil dar à narrativa uma continuidade lógica.”; “A construção de um texto coerente.”; “Criar a história à medida que íamos lançando as cartas.” – irem ao encontro do que se pretendeu, e pretende, trabalhar com o jogo, ou seja, coerência, progressão temática, integração de elementos obrigatórios. A voz dos professores confirma o potencial do AVDP, uma vez que exteriorizam as dificuldades de texto dos alunos e que, por vezes, parecem ficar implícitas nas respetivas produções, sejam escritas, sejam orais.
- iii) No que refere a esta categoria, sublinha-se a vertente lúdica e interacional, conforme se pode observar pelas respostas facultadas à questão O que mais agradou? “A cumplicidade entre os elementos do grupo”; “A explosão de ideias e alguns disparates que, naturalmente, foram surgindo”; “A interação, o humor e a interajuda”; “Gostei do facto do mesmo ter cartas com hipóteses de início e desenlace, pois é algo que o diferencia de outros.”; “Apreciei as possibilidades de exploração bilingue”; “A liberdade criativa”. Há três aspetos relacionados com o “desenho” do AVDP que se confirmam com estas respostas: a) o gosto de criar em conjunto não se opôs ao rigor linguístico; b) o facto de haver cartas de Início e Desenlace ser entendido como uma vantagem; c) o bilinguismo ser perspectivado de forma didática.
- iv) Apesar de várias respostas indicarem que não mudariam nada, surgiram sugestões que apontam para uma apropriação crítica do jogo, como ocorre com: “Talvez colocar uma carta branca, em aberto...”; “Penso que seria bastante interessante haver duas ou três cartas em branco em cada categoria para que os alunos pudessem criar os seus próprios elementos”. Ou seja, dar mais margem de (co)autoria ao(s) utilizador(es). Além disso, os professores também deram sugestões no sentido de clarificar o uso de AVDP, isto é, maior clarificação de regras e de papéis, neste caso o do Mestre do Jogo – “A explicitação das regras”; “O papel do mestre poderia ser o responsável por contar a história”. São resultados de avaliação, dos professores, que contribuem para a melhoria do recurso.

Outros resultados, embora não categorizados, transmitiram informações igualmente relevantes, como a categoria de cartas das suas preferências e a apreciação global do AVDP. No primeiro caso, a opção foi para as cartas de Personagem (16 escolhas) e Acontecimento (13). Relativamente à avaliação global do jogo, a maioria dos professores indicou que é Muito Bom (21 respostas). Houve 2 professores que o classificaram com Bom.

6. Considerações finais

As oficinas realizadas mostraram que o jogo *A Vida das Palavras* é um recurso didático útil para trabalhar a textualidade, a colaboração e a criatividade. Estes aspetos, embora constem nos documentos curriculares, nem sempre chegam a ser experienciados de forma concreta pelos docentes. Ao vivenciarem a posição de alunos, puderam sentir na prática a exigência da produção, em grupo, de um discurso de ficção e perceber que a coautoria vai além do trabalho de grupo, uma vez que é preciso ouvir, ceder, justificar escolhas, negociar. As suas apreciações sugerem que este tipo de recurso pedagógico potencia o desenvolvimento linguístico e narrativo e contribui para a forma como os professores se veem como grupo de aprendizagem.

A mais-valia pedagógica desta experiência reside no facto de os professores reconhecerem nesta atividade lúdica a existência de matéria de aprendizagem, uma vez que valorizaram, sobretudo, a partilha, a colaboração, a cumplicidade do grupo e o modo como o jogo “puxa” pela criatividade coletiva, sempre tendo em conta o trabalho sobre as propriedades da textualidade – coerência, coesão e progressão temática. As

dificuldades que identificaram na gestão de tempo e na integração de todas as categorias de cartas, evidenciaram que o AVDP, por um lado, é lúdico, mas, por outro lado, tem potencial para regular fragilidades de produção oral e escrita colaborativa, na medida em que há espaço para a discussão de ideias e tomada de decisões.

Relativamente ao próprio recurso, importa destacar as sugestões relativas à melhoria das regras e à clarificação do papel do Mestre do Jogo, bem como a possibilidade de explorar de forma mais sistemática o bilinguismo que o caracteriza.

Ao considerar-se a transposição desta experiência para a sala de aula, o jogo pode contribuir para uma maior flexibilidade metodológica, possibilitando a mudança de lógica centrada em conteúdos para uma lógica centrada na criação de contextos de uso real da língua, em que falar e escrever fazem sentido porque se trata de “fazer com outros” e “para outros”. Ao articular língua, narrativa e trabalho colaborativo, o AVDP proporciona o desenvolvimento de práticas de ensino que trabalham simultaneamente texto e cidadania – corresponsabilização, negociação e escuta –, quer em contexto de formação de professores, quer em contexto escolar.

Pôr em prática experiências de aprendizagem que promovam o espírito de grupo e o envolvimento lúdico e afetivo durante a realização das atividades será uma possibilidade de desenvolver uma cidadania ativa – entendida aqui como corresponsabilidade nas tarefas comuns, capacidade de negociação e escuta entre pares – dentro e fora da escola.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Almedina Brasil.
- Cunha, L. F. (2013). Aspeto. In E. Raposo, M. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português – I* (pp. 585-616). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Direção-Geral da Educação (2008). *DT- Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Ministério da Educação.
<https://dt.dge.mec.pt/>.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais de Português*. Ministério da Educação e Ciência.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o>.
- Direção-Geral da Educação (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação e Ciência.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática- Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale: recherche de méthode*. Larousse.
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Oliveira, F. (2003). Tempo e aspeto. In M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. Faria (Coords.), *Gramática da Língua Portuguesa* (6.ª ed., pp. 129-153). Caminho.
- Propp, V. (1984). *Morfologia do conto maravilhoso* (1.ª Ed.1928). Forense Universitária.
- Rato, J. (2023). *Mente, cérebro e educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Todorov, T. (1970). *As estruturas narrativas*. Perspectiva.
- Viegas, F. (2013). A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Orgs.), *Encontros da Língua Portuguesa - ensinar e aprender num mundo plural*. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Uberlândia.

- Viegas, F. & Wojciechowska, D. (2023). *A Vida das Palavras - Jogo de cartas ilustradas para contar histórias*. Associação de Professores de Português.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.^a ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4.^a ed.). Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical grammar*. Blackwell.
- Yaguello, M. (1991). *Alice no país da linguagem: Para compreender a linguística*. Estampa.