

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE**

Andriele Bairros Gonçalves

**FAZ GAME: O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA
INCENTIVADORA DA LEITURA E DA ESCRITA NA SALA DE AULA**

Santa Maria, RS

2021

Andriele Bairros Gonçalves

**FAZ GAME: O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA INCENTIVADORA DA
LEITURA E DA ESCRITA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Liessem Fontana

Santa Maria, RS

2021

Gonçalves, Andriele Bairros
FAZ GAME: O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA
INCENTIVADORA DA LEITURA E DA ESCRITA NA SALA DE AULA /
Andriele Bairros Gonçalves.- 2021.
107 p.; 30 cm

Orientador: Marcus Vinícius Liessem Fontana
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2021

1. Língua Portuguesa 2. Leitura 3. Escrita 4. Jogos
Digitais I. Liessem Fontana, Marcus Vinícius II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANDRIELE BAIROS GONÇALVES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Andriele Bairros Gonçalves

**FAZ GAME: O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA INCENTIVADORA
DA LEITURA E DA ESCRITA NA SALA DE AULA**

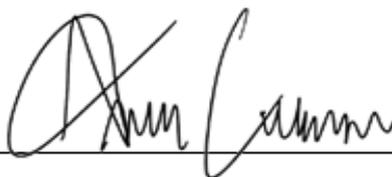
Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Aprovada em 09 de novembro de 2021:



Marcus Vinicius Liessem Fontana, Dr. (UFSM)

(Presidente/ Orientador)



André Zanki Cordenonsi, Dr. (UFSM)



Alan Ricardo Costa, Dr. (IFPR)

AGRADECIMENTOS

Este é um momento muito especial e significativo para mim. Concluir o mestrado é a concretização de uma grande realização pessoal e profissional minha e de todas as pessoas (familiares e amigos) que me acompanharam durante este momento.

Chegar até aqui não foi fácil, houve muita luta, dedicação e estudo. Hoje, posso dizer que a filha da doméstica e do pedreiro, vinda de uma família humilde, conseguiu conquistar o título de Mestre. Por isso, precisamos cada vez mais valorizar o ensino público, pois graças a Universidade Pública consegui dar continuidade nos meus estudos. Muitas pessoas me apoiaram para que esta conquista fosse possível, para as quais deixo aqui registrado meu carinho e agradecimento. Dentre elas, agradeço:

- A Deus, pois ele é a minha fortaleza e renovação de fé, que conduz a acreditar que tudo é possível, basta acreditar;

- Aos meus pais, Ana Lúcia Bairros e Antonio Valnei Gonçalves, que sempre me apoiaram nos estudos;

- Às minhas irmãs, Andréia B. Gonçalves e Adriana B. Gonçalves, que foram sempre incentivaram a conquistar meus sonhos;

- Ao meu noivo e grande companheiro, Adriano Michelin, que sempre me incentiva a seguir estudando e a conquistar meus objetivos;

- À minha amiga Naura Letícia Coelho que foi a grande incentivadora a realizar o mestrado na área das Tecnologias e hoje sou admirada por todos os conhecimentos adquiridos;

- Às minhas amigas, Daiane Beatriz e Tássia Simões por me apoiarem e entenderem minha ausência e momentos de angústia;

- À minha amiga Simone Rossi que me acompanhou durante todo o processo de seleção e realização do mestrado;

- Ao meu orientador Prof. Dr. Marcus Vinicius L. Fontana, por me receber de braços abertos e por acreditar e confiar no meu trabalho;

- Aos membros da banca, Prof. Dr. Alan Ricardo Costa e Prof. Dr. André Zanki Cordenonsi, por contribuírem com a qualificação deste estudo;

- Aos meus colegas, Juliana da Silveira Machado e Deilon Ricsom Schmidt, pelas trocas de conhecimento e parceria durante o mestrado;

- Ao Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, de Florianópolis, e aos estudantes dos 6^a anos por aceitarem e participarem da realização da minha pesquisa;

- À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) pela oportunidade de desenvolver os estudos de pesquisa e proporcionar a construção do conhecimento.

RESUMO

FAZ GAME: O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA INCENTIVADORA DA LEITURA E DA ESCRITA NA SALA DE AULA

AUTORA: Andriele Bairros Gonçalves

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcus Vinícius Liessem Fontana

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar o desenvolvimento de um jogo digital, para incentivar e potencializar o ensino da leitura e da escrita, em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, foi proposta, durante as aulas de Língua Portuguesa, a aplicação do jogo sério, criado na plataforma digital Faz Game. O jogo apresentou seis fases: a primeira voltada para a construção de conhecimentos sobre leitura e escrita; a segunda fase abordou a explicação do gênero textual conto; na terceira fase, foi construído o personagem da história; na quarta fase, foi construído o cenário da história; na quinta fase, foi realizada a primeira escrita do texto; e, por fim, na sexta fase, foi realizada a reescrita do texto, a partir do *feedback* sinalizado pela professora. Para fundamentar a prática, recorreu-se aos estudos de Fontana e Fialho (2011) sobre tecnologias no ensino de línguas; de Koch e Elias (2014, 2016) sobre as concepções de leitura e escrita; de Alves (2012) e Meira (2019) sobre jogos digitais; de Vygotsky (2002) sobre o conceito de mediação; de Engeström (2009) sobre a Teoria da Atividade. A metodologia deste trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com coleta de dados quantitativos, pesquisa-ação e DBR. Assim, neste trabalho, buscou-se, a todo o momento, mobilizar a construção da aprendizagem, a partir do jogo criado, ressaltando, também, a importância do papel e da mediação que o professor realiza em sala de aula, uma vez que o jogo sozinho não consegue dar conta da aprendizagem se não houver a inserção do professor. A partir dos resultados obtidos, é possível constatar que a aplicação do jogo foi fundamental para que as lacunas, identificadas como problemáticas desta pesquisa, fossem sanadas. Dessa forma, os estudantes do 6.º ano conseguiram não apenas compreender a importância da leitura, como também desenvolver a escrita de forma coesa e coerente. Desse modo, ainda que a ferramenta utilizada para a criação do jogo apresenta algumas limitações, as quais foram pontuadas pelos alunos durante a avaliação, são positivos os resultados alcançados, bem como a utilização da ferramenta para desenvolvimento de jogos.

Palavras-chave: Jogo Digital. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

FAZ GAME: THE DIGITAL GAME AS AN ENCOURAGING TOOL FOR READING AND WRITING IN THE CLASSROOM

AUTHOR: Andriele Bairros Gonçalves
ADVISOR: Prof. Dr. Marcus Vinícius Liessem Fontana

This research aimed to develop a digital game to encourage and promote the construction of knowledge, in the classroom, about the process of teaching and learning reading and writing. In this sense, it was proposed, during the Portuguese language classes, the application of the serious game, created on the Faz Game digital platform. The game had six phases: the first aimed at building knowledge about reading and writing; the second phase addressed the explanation of the textual genre short story; in the third phase, the character of the story was built; in the fourth phase, the scenario of the story was built; in the fifth phase, the first writing of the text was carried out; and, finally, in the sixth phase, the text was rewritten, based on the feedback signaled by the teacher. To support the practice, we used the studies by Fontana and Fialho (2011) on technologies in language teaching; Koch and Elias (2014, 2016) on the conceptions of reading and writing; Alves (2012) and Meira (2019) on digital games; from Vygotsky (2002) on the concept of mediation; by Engeström (2009) on Activity Theory; and Thiollent (2011) on the methodology used in this research. Thus, in this work, we sought, at all times, to mobilize the construction of learning, based on the game created, also emphasizing the importance of the role and mediation that the teacher performs in the classroom, since the game alone cannot handle learning if there is no teacher input. From the results obtained, it is possible to verify that the application of the game was fundamental for the gaps, identified as problematic in this research, to be remedied. In this way, 6th grade students managed not only to understand the importance of reading, but also to develop writing in a cohesive and coherent way. Thus, even though the tool used to create the game has some limitations, which were scored by the students during the assessment, the results achieved are positive, as well as the use of the tool for game development.

Keywords: Digital Games. Reading. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da pesquisa	37
Figura 2 - Abertura da plataforma	39
Figura 3 - Escala de Likert (1932).....	42
Figura 4 - Ilustração da escala Likert - adaptada pela professora-pesquisadora ⁶	42
Figura 5 - Representação das quatro fases do ciclo da pesquisa-ação proposta por Tripp (2005)	45
Figura 6 - Configuração da metodologia da pesquisa-ação	45
Figura 7 - Ilustração dos recursos disponíveis para a criação dos jogos na plataforma Faz Game	57
Figura 8 - Ilustração dos elementos utilizados no jogo digital	58
Figura 9 - Abertura do jogo	59
Figura 10 - Apresentação do assistente virtual.....	59
Figura 11 – Questionamento do Dobby sobre a leitura e a escrita	60
Figura 12 – Algumas orientações de leitura	60
Figura 13 – Algumas orientações de escrita.....	61
Figura 14 - Início das trilhas	62
Figura 15 – Atividade de interpretação e compreensão da fase 2	62
Figura 16 - Recompensa da fase 2: piquenique no parque florestal	63
Figura 17 - Construção da personagem	64
Figura 18 – Orientações para criação do personagem	64
Figura 19 - Recompensa da fase 3: passeio no parque de diversão	65
Figura 20 - Construção do cenário.....	66
Figura 21 – Orientações para criação do cenário.....	66
Figura 22 - Recompensa da fase 4: um dia na praia.....	67
Figura 23 - Abertura da fase 5: produção escrita	68
Figura 24 – Orientações para escrita.....	68
Figura 25 - Recompensa da fase 5: ingresso para o cinema	69
Figura 26 - Fase 6: reescrita do texto	70
Figura 27 – Orientação para reescrita	70
Figura 28 - Recompensa da fase 6: passeio no shopping	71
Figura 29 - Resultado obtido através do formulário avaliativo.....	80
Figura 30 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	81
Figura 31 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	82
Figura 32 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	84
Figura 33 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	85
Figura 34 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	86
Figura 35 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	87
Figura 36 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	88
Figura 37 - Respostas obtidas no formulário avaliativo	89
Figura 38 - Recurso de envio do texto para feedback do professor.....	92
Figura 39 - Plataformas para criar quiz.....	92
Figura 40 - Ferramenta para criar ambientes virtuais.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Configuração dos procedimentos da pesquisa	54
Tabela 2 - Perguntas contidas no formulário de avaliação.....	73
Tabela 3 - Respostas obtidas no formulário	75
Tabela 4 - Respostas obtidas no formulário	77
Tabela 5 - Respostas obtidas no formulário	78
Tabela 6 - Respostas obtidas no formulário	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	DIFICULDADES ACERCA DO APRENDIZADO DE LEITURA E DE ESCRITA	19
2.2	PAPEL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE	24
2.3	TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	29
2.3.1	Ludicidade	30
2.3.2	Jogos digitais	31
2.4	TRABALHOS ACADÊMICOS QUE UTILIZARAM JOGOS NO ENSINO.....	33
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1	PESQUISA CIENTÍFICA	40
3.1.1	Abordagem qualitativa	40
3.1.2	Metodologia da pesquisa-ação	43
3.1.3	Metodologia de desenvolvimento do jogo digital	47
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA (ESCOLA/ALUNOS).....	49
3.2.1	Contexto escolar	50
3.2.2	Perfil das turmas	51
4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	53
4.1	DESENVOLVIMENTO DO JOGO DIGITAL.....	56
5	ANÁLISE DOS DADOS	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
	APÊNDICE B - REGISTRO DO PROJETO NO GAP/UFSM	106
	APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA	107

1 INTRODUÇÃO

Início esta dissertação relatando um pouco da minha trajetória como acadêmica de graduação, como professora e como pesquisadora de mestrado. Esse percurso começa em 2011, quando resolvi prestar vestibular para o Curso de Letras - Licenciatura - Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desde criança, gostava de brincar de ser professora. O amor pelo ensinar sempre esteve muito presente em mim. Na escola, sempre gostei de ajudar meus colegas, então, sempre foi algo que estava muito aflorado na minha personalidade — quando escolhi essa profissão, já carregava a vontade de fazer a diferença na educação.

Assim, em 2012, ingressei no Curso de Letras Português. Durante a graduação, participei de projetos voltados para a sala de aula: de 2014 a 2015, fui bolsista de iniciação científica, com a professora Dra. Cristiane Fuzer, no Projeto Ateliê de Textos, coordenado por ela, e fui professora voluntária de Língua Portuguesa no cursinho popular Práxis, vinculado à UFSM; no ano de 2015, ministrei aulas de reforço no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), que faz parte do Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com alunos do CTISM/UFSM: ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico; no ano de 2016, lecionei Produção Textual no Projeto de Produção Textual no Ensino Médio - Curso de Extensão, em parceria com a professora Dra. Vaima Regina Alves Motta, além de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista, e, nos anos seguintes, de 2017 a 2018, como professora voluntária. Além disso, ainda em 2016, ingressei no Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE), vinculado à UFSM.

Em 2017, formada em Letras Português pela UFSM, iniciei a trajetória da formação continuada, buscando sempre me especializar em práticas voltadas para a sala de aula. Nesse mesmo ano, comecei tanto a Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), quanto a minha carreira como professora no Curso Preparatório - Alpha Cursos, de São Pedro do Sul/RS, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura. No ano de 2018, comecei a trabalhar na Escola Medianeira, na cidade de Santa Maria/RS, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual para o Ensino Fundamental II.

No ano de 2019, prosseguindo os estudos, e com o desejo de qualificar ainda mais minha prática em sala de aula, passei na seleção do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da UFSM, com a orientação do professor Dr. Marcus V. L. Fontana. No ano do início da pandemia, em 2020, houve uma mudança significativa na minha vida profissional mudei-me para o Estado de Santa Catarina. Atualmente, moro em Florianópolis, trabalho no Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, local onde ocorreu o desenvolvimento desta pesquisa e participo do projeto de pesquisa POLIFONIA - Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação Docente e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas, o qual o projeto de mestrado está vinculado.

A investigação proposta neste estudo de mestrado demonstra como o jogo digital pode ser um aliado do professor no processo de ensino e aprendizagem, em especial da Língua Portuguesa, tendo, como tópicos de estudo, a leitura e a escrita. Assim, na sequência da introdução, apresento algumas considerações a respeito das tecnologias na educação, assim como os encaminhamentos dessa pesquisa e a forma como ela foi organizada.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) contribuíram para o crescimento e para a modernização da sociedade, possibilitando novos caminhos para a construção do pensamento crítico e disponibilizando acesso rápido às informações. As tecnologias digitais surgiram e, a partir da inserção das TIC no convívio social, revolucionaram, de forma positiva, o mundo da comunicação e da informação, o que tem influenciado significativamente a vida de todos em sociedade, pois estamos constantemente conectados e podemos realizar atividades em maior sinergia com a atual sociedade conectada, em rede, e marcada por hibridizações de linguagens e tecnologias.

Vale destacar que a tecnologia tem auxiliado muito o professor na aprendizagem em sala de aula, porém, não podemos fechar os olhos e nos render, uma vez que há muita disseminação de *FAKE NEWS*, informações que atenta contra a reflexão e a construção do pensamento crítico, desqualificando o acesso à informação e a construção crítica do ser humano, conforme pontua Feenberg. O autor apresenta que “a tecnologia uma vez libertada fica cada vez mais imperialista, tomando domínios sucessivos da vida social” (FEENBERG, 2004, p.8). Nesse

sentido, é necessário ter a conscientização de que a tecnologia está disponível para que possamos nos apropriar de conhecimentos, informações e aprendizagem, porém, os objetivos e a forma de manusear as tecnologias não devem visar apenas o lucro, ela tem que estar a serviço da sociedade de maneira justa e democrática.

O avanço das tecnologias possibilitou, à sociedade, novas formas de realizar não só diversas ações rotineiras — como comprar, vender e trocar produtos e informações —, mas também se relacionar e interagir. Enfim, comunicar-se com o outro através de um *click*, de um simples toque na tela, tornou-se algo muito comum entre os indivíduos. Se as ferramentas tecnológicas potencializam nosso convívio com outros sujeitos, então elas podem potencializar a aprendizagem em sala de aula, principalmente em relação a ampliar os conhecimentos do aluno e a construir habilidades significativas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as tecnologias digitais também estão cada vez mais presentes nas relações entre os sujeitos, ganhando espaço significativo no ambiente escolar, uma vez que possibilitaram a modernização na educação, potencializando não só as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, mas também o processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias além da aproximação com as práticas sociais dos alunos, resgatando suas experiências e conhecimentos prévios, possibilita também o desenvolvimento de um modo de aprendizagem baseado na colaboração entre os sujeitos. Uma aprendizagem colaborativa pode ocorrer também a partir da implantação das ferramentas tecnológicas. No que tange ao uso das tecnologias no ambiente educacional e no novo formato de sociedade, em que as tecnologias cada vez mais vêm sendo utilizadas, Lévy (1999, p. 208) afirma que está “profundamente convencido de que permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas é o melhor uso possível das tecnologias digitais.”

Diante do exposto, aos professores, surge o questionamento: com esse advento dos meios tecnológicos e com a extensa riqueza de habilidades que os jovens apresentam em manusear essas ferramentas, “como atrair a atenção dos alunos para o conteúdo que está sendo ensinado?”, “como conquistá-los e motivá-los no processo da aprendizagem?”. Assim, a partir de tais questionamentos, surgem várias inquietações, para o professor, no momento de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo, que desperte o interesse dos

jovens e instigue a realização de ações produtivas para construir um bom rendimento em sala de aula, no qual haja mobilização e potencialização dos conhecimentos dos alunos.

De acordo com Rojo (2009, p. 38), “o novo alunado trouxe para as salas de aula práticas de letramento não valorizadas e não reconhecidas pelas escolas [...] exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação”. Nesse sentido, nós, professores, precisamos admitir e considerar que os modos de ensinar, de mediar o conteúdo, para que se construa a aprendizagem, vão muito além do modelo tradicional. Hoje, o livro didático e o quadro, primeiras tecnologias implementadas em sala de aula, são apenas algumas das infinitas possibilidades de se construir a aprendizagem.

Desse modo, é necessário avaliar a importância da aprendizagem contextualizada, que despertem, no estudante, a sensibilidade de aprender os conteúdos que são apresentados durante sua formação escolar. Sabemos que diversos fatores influenciam na construção da aprendizagem, por isso, torna-se prioridade aproximar os ensinamentos escolares do contexto dos estudantes, visto que a escola precisa ser um lugar que forma os jovens para uma aprendizagem autônoma e significativa tanto na busca de seus objetivos quanto na solução de problemas de sua comunidade e da sociedade como um todo. Assim, as novas linguagens tecnológicas possibilitam proporcionar, aos alunos, espaços educacionais e didáticos, de forma a atraí-los para a edificação de seus conhecimentos.

Além disso, existem autores como Rojo (2009), Lévy (1998), Fontana e Fialho (2011) que listam vários benefícios da tecnologia, nas palavras de Cope e Kalantzis (2008) ressaltam a notoriedade da criação de um contexto de aprendizagem que despertem a percepção dos estudantes para o mundo digital, pois não é dispensável a afirmação de que a tecnologia amplia o acesso à educação, às comunidades virtuais e aos especialistas; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do estudante, que, por sua vez, engaja-se na aprendizagem e na criação de conteúdo; possibilita inovações metodológicas e sistematização do conteúdo diferenciado; e amplia horizontes para o conhecimento de diferentes componentes curriculares. Ademais, conforme Lévy:

Poucas inovações tecnológicas provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na sociedade como as novas tecnologias de informação e comunicação – TIC. Dentro dessas mudanças está incluída a educação. Novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. (LÉVY, 1998, p. 24).

Assim, é inegável que precisamos nos adaptar a essa nova realidade, uma vez que as tecnologias estão ganhando espaço significativo na vida dos jovens e que há maneiras, sim, de inseri-las no contexto educacional, para que se possam ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo, intitulado **Faz Game: o jogo digital como ferramenta incentivadora da leitura e da escrita na sala de aula**, que foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, na linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, tem como objetivo apresentar e analisar o desenvolvimento de um jogo digital, para incentivar e potencializar o ensino da leitura e da escrita, em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, trata-se de uma pesquisa transdisciplinar, uma vez que aborda questões das áreas do conhecimento da linguagem – leitura e escrita- e tecnológicas com um trabalho desenvolvido com jogos digitais.

O presente trabalho de mestrado realizou a investigação, a análise, a discussão e o desenvolvimento de um jogo digital, que incentiva a aprendizagem da leitura e da escrita, em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para conduzir essa investigação, foram consideradas algumas questões norteadoras, as quais embasaram o presente trabalho: “como o professor pode explorar o ensino da leitura e da escrita em sala de aula através do uso da tecnologia?”; “qual a importância da utilização de um jogo digital voltado para o processo de ensino e aprendizagem?” Qual(is) o(s) impacto(s) da utilização da tecnologia em sala de aula?”.

Tal proposição surge com o interesse de contribuir e ampliar os conhecimentos dos alunos acerca das práticas de leitura e de escrita, visto que estes são tópicos essenciais para o aprendizado não só do componente curricular de Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares. Assim, diante desse cenário, cria-se uma proposta de trabalho que une a tecnologia ao ensino da leitura e da escrita.

O objetivo geral que fomentou a pesquisa foi: apresentar e analisar o desenvolvimento de um jogo digital (*Serious Game*) para incentivar e promover a

construção do conhecimento, em sala de aula, acerca do processo de ensino e aprendizagem do estudante do Ensino Fundamental II, nos tópicos de leitura e de escrita, no componente curricular de Língua Portuguesa do 6º ano.

Como objetivos específicos que conduziram a pesquisa, têm-se:

- a) analisar e avaliar os efeitos e as contribuições do jogo digital para o avanço do ensino da Língua Portuguesa acerca dos tópicos de ensino de leitura e escrita;
- b) refletir sobre as vantagens e desvantagens da utilização do jogo digital no processo de ensino e aprendizagem do estudante;
- c) promover reflexões e discussões acerca do uso da tecnologia em sala de aula como elemento motivador para a aprendizagem.

Diante dos questionamentos acima, o trabalho justifica-se pelo interesse de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do estudante, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, visto que são perceptíveis os problemas e as lacunas que os professores encontram, em sala de aula, acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

Sabe-se que nossos jovens, cada vez mais, apresentam dificuldades na leitura, pois não compreendem a mensagem, a intenção e o objetivo do autor ao produzir um texto, o que, conseqüentemente, afeta a escrita e causa falhas na construção de um texto coeso e coerente.

Dessa maneira, a motivação para realizar tal pesquisa surgiu por conta não apenas das inúmeras lacunas que os alunos apresentam ao lerem e escreverem textos, como também da intenção de proporcionar um diferencial em sala de aula, a fim de que possam tanto ser sanadas as dificuldades existentes durante o processo de ensino e aprendizagem quanto ser cativados os jovens estudantes. Assim, buscou-se uma ferramenta tecnológica que pudesse potencializar ainda mais a aprendizagem de leitura e de escrita.

A ferramenta tecnológica escolhida para a realização da pesquisa, a qual apresenta, como principal interesse, motivar os alunos na aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa, foi o jogo digital, por ser considerado uma ferramenta de grande potencial para a realização da prática educativa mediada por tecnologias digitais. Além disso, compreende-se que o jogo digital desperta, nos

estudantes, a criatividade, a mobilização na realização dos desafios e a busca da aprendizagem significativa, promovendo o engajamento ativo dos alunos na edificação da aprendizagem cognitiva acerca da leitura e da escrita.

Sendo assim, a inserção do jogo digital, como tecnologia educacional em rede, para promover o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental II, foi essencial para refletir sobre a prática pedagógica aplicada em sala de aula. O produto desenvolvido durante essa pesquisa de mestrado constituiu-se em um jogo digital, de seis fases, o qual aborda o conteúdo de Língua Portuguesa, focalizando os estudos acerca da leitura e da escrita.

Este texto estrutura-se da seguinte maneira: referencial teórico, o qual traz a contextualização sobre as dificuldades de leitura e escrita em sala de aula; o papel do professor na atualidade; a perspectiva de ensino pautado nas tecnologias de educação; a ênfase para os tópicos de jogos digitais e ludicidade; e o destaque para alguns trabalhos que já utilizaram jogos digitais no ensino. Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa; seguidos da análise e discussão dos resultados; e, por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que subsidiou a pesquisa de mestrado.

2.1 DIFICULDADES ACERCA DO APRENDIZADO DE LEITURA E DE ESCRITA

Nesta seção do capítulo, apresento o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita. As dificuldades existentes, no ambiente escolar, a respeito da leitura e da escrita são inúmeras, porém não podemos esquecer que elas são instrumentos poderosos na construção do pensamento reflexivo e crítico do aluno. Na leitura de um texto, encontram-se histórias, experiências de vida e informações essenciais, que passam a fazer parte da bagagem cultural e social do sujeito. Na escrita, também se adquire aprendizados, pois, através dela, o aluno pode explorar e desenvolver habilidades de linguagem, construir histórias imaginárias e posicionar-se criticamente acerca de um determinado assunto.

Nesse sentido, trabalhar, em sala de aula, o ensino da leitura e da escrita é proporcionar, ao aluno, trocas significativas de conhecimento, uma vez que o ato de ler implica uma relação interativa entre escritor e leitor, a fim de captar as ideias centrais do texto, bem como a intenção e o objetivo que o autor priorizou na construção do mesmo. Na escrita, o aluno assume papel de escritor do texto e propõe-se a emitir, através dele, uma mensagem, uma informação ou, até mesmo, uma reflexão.

A construção da aprendizagem acerca da leitura e da escrita está relacionada com uma multiplicidade de conhecimentos que estão presentes em um texto — como linguísticos, enciclopédicos e textuais —, os quais podem ser explorados pelo professor. Tais conhecimentos são fontes riquíssimas para desenvolver as competências leitoras do aluno.

Segundo Koch e Elias (2014, p. 12), “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem”. Assim, considera-se que o leitor não apenas identifique as palavras ou elenque as informações contidas no texto, mas também realize escolhas e seleções de conhecimentos, para que se possa compreender a construção de sentido estabelecido no texto. É nesse formato que o professor deve instigar o aluno

a buscar conhecimentos, é na realização da leitura que se amplia a aprendizagem de linguagem, e na escrita é que praticamos o conhecimento adquirido através da leitura.

A leitura é um processo que ocorre a partir de uma demanda de muitos fatores, é um trabalho que se realiza na interação com o outro e com os textos. Para Koch e Elias,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (KOCH e ELIAS, 2014, p. 12).

No que diz respeito ao texto processo, Koch e Elias entendem que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer, e o faz sempre em relação ao outro (leitor/interlocutor) com determinado propósito:

Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KOCH E ELIAS, 2014, p. 36).

Nessa perspectiva, a escrita é vista como um processo em que se escreve e reescreve o mesmo texto, a fim de aprimorá-lo. Assim, o foco não é apenas no texto como um produto final, pois visa a alcançar um objetivo, um propósito, um processo que se relaciona com as instâncias dialógicas da enunciação. Quem escreve deve ter clareza sobre seus objetivos e necessidade de interagir com seu interlocutor, pois, em uma relação de interação, ambos buscam construir significados.

Atualmente, enfrenta-se uma grande resistência e nota-se um baixo desempenho dos estudantes perante a prática de leitura e de escrita em seu cotidiano. De acordo com os dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, o Brasil apresentou baixa proficiência em leitura, pois cerca de 50% dos estudantes brasileiros não conseguiram atingir o mínimo exigido para adquirir até o final do Ensino Médio. Este resultado ilustra o atual cenário que nós, professores, encontramos em sala de aula, os estudantes apresentando inúmeras lacunas e dificuldades na leitura como: decodificar e compreender os conhecimentos das palavras, das gramáticas, das estruturas e

características linguísticas e textuais e, ainda, estabelecer relações com seus conhecimentos de mundo.

A falta de hábito de leitura também reflete nas dificuldades encontradas em sala de aula, tais como: desinteresse pelos livros; problemas de compreensão e apropriação do que está lendo; e problemas na escrita, acarretando a falta de coesão e coerência do texto — essas são apenas algumas das muitas dificuldades que são possíveis de serem identificadas no ambiente escolar. Em relação à escrita, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017, p. 66) apresenta dez competências específicas a serem desenvolvidas na Educação Básica, entre elas está a de "valorizar a escrita como bem cultural da humanidade".

Nesse contexto, em que as dificuldades são inúmeras, cabe, ao professor, desenvolver estratégias que contribuam para a formação de bons leitores e escritores, pois o ato tanto de leitura como de escrita deve ser uma ação prazerosa, que permita, ao aluno, compreender e discutir o assunto abordado, para, na sequência, produzir textos com sentidos, considerando as normas cultas da Língua Portuguesa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 65), é preciso "formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes". Nesse sentido, é na própria prática de leitura que o aluno vai adquirindo mais conhecimento linguístico, o que possibilitará — através da ampliação da visão cultural, social e política — que ele produza um texto com sentido, estabelecendo relações de interação entre texto e leitor.

Quando se menciona que o trabalho de leitura e de escrita em sala de aula precisa ser significativo e despertar, no estudante, o hábito de ler, significa que o professor pode apostar em atividades que envolvem as múltiplas linguagens, as mídias, as tecnologias, possibilitando aos alunos, conforme Rojo (2010, p.437), a participação nas "práticas sociais em que se utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática".

É possível trabalhar a compreensão de leitura através de práticas e metodologias ativas e colaborativas, que tomem o aluno como sujeito construtor de sua aprendizagem, isto é, como sujeito ativo. Além disso, é possível desenvolver com os estudantes tanto a leitura de obras clássicas da literatura quanto de *Best Seller*, basta promover atividades que instiguem o interesse deles e para isso, a

motivação pela leitura precisa ser realizada através da mediação do professor, pois segundo Solé (1998, p.116):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado (...). As estratégias de leitura compõem-se de ações que devem ser utilizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura) sempre contando com a participação ativa e reflexiva do aluno-leitor (SOLÉ, p.70-75).

O mesmo ocorre com o trabalho de escrita: o professor não deve apenas solicitar uma produção textual, a partir de um gênero textual, sem contextualizar o estudante sobre quais são os objetivos da escrita; sem estimular, no estudante, o mundo imaginário da escrita, pois a BNCC apresenta em uma de suas competências que há maneiras e possibilidades para se explorar as habilidades, a partir da escrita de um texto. Dessa forma, resgata-se uma competência fundamental para o processo de ensino e aprendizagem pautada na produção textual, considerando a competência da BNCC, o texto precisa:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, 2017, p.87),

Percebe-se que, muitas vezes, o desinteresse dos estudantes na aprendizagem de leitura e de escrita está atrelado às condições socioeconômicas e estruturais em que os estudantes estão inseridos, isto é, fatores externos que acabam interferindo na aprendizagem do aluno. Além disso, nosso sistema educacional apresenta uma forte desigualdade e conforme aponta o relatório de 2019, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), O Brasil continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, da América Latina, ocupando a sétima posição entre os mais desiguais do mundo.

Segundo Ximenes e Agate (2011) apresentam que as escolas com grande concentração de estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Família, do governo, e que ofertam a educação integral (Programa Mais Educação) apresentam altos índices de precariedade quando comparadas a outras, cujas famílias dos alunos recebem renda mais alta. Isso mostra que a desigualdade não é prerrogativa somente da distribuição de renda, mas é fato percebido nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza. Dessa

forma, as precariedades encontradas nas estruturas físicas das escolas, bem como a falta de investimentos na educação, acarretam em dificuldades para promover uma aprendizagem de qualidade. Por isso, precisamos, nós, professores, cada vez mais vencer estes obstáculos e buscar em nossas práticas diárias possibilitar aos jovens uma educação que atenda não só a construção dos conhecimentos, mas que rompa as barreiras que impedem o jovem de crescer.

Para Freire (1996), é fundamental para uma educação profícua e uma aprendizagem significativa conhecer os alunos, observar quais são os gostos deles, suas habilidades e suas competências, assim como seus interesses, para, então, propor estratégias que motivam e impulsionam os alunos em sua construção da aprendizagem. Enquanto professora, acredito que instigar e motivar os estudantes na leitura não é tarefa fácil, é preciso recorrer a diferentes estratégias para mobilizar no estudante o gosto e o hábito da leitura. Por isso, tanto para a leitura quanto para a escrita apresentou um desenvolvimento de um jogo, o qual serviu como instrumento motivador para promover a aprendizagem desses dois tópicos tão importantes na aprendizagem dos alunos.

Há também exemplos de filmes fascinantes sobre como a leitura e a escrita fazem a diferença em sala de aula, sendo essenciais para a construção do pensamento e do conhecimento dos estudantes, tais como: *A Sociedade dos Poetas Mortos* (1990), do diretor Peter Weir, que apresenta, através das aulas do professor de inglês John Keating, formas de cativar e impulsionar os alunos a partir da leitura de obras literárias, tornando suas vidas extraordinárias; e *Escritores da Liberdade* (2007), que, ao apresentar a professora Erin Gruwell, busca, a partir do contexto em que estão inseridos os alunos, motivá-los na aprendizagem, incentivando a leitura e, posteriormente, a escrita, motivando-os a escrever um diário sobre suas lutas diárias.

Estes são alguns dos exemplos e das práticas que podem inspirar os educadores a fazer a diferença em sala de aula, pois cada turma está inserida em um determinado contexto. Assim, é necessário conhecer as dificuldades que os estudantes apresentam e buscar fazer a diferença na aprendizagem dos jovens: isto é fundamental para motivá-los na construção do conhecimento.

Observa-se que, por muito tempo, o acesso à internet era benefício para poucos brasileiros, o que impedia o rápido acesso às informações e aos

conhecimentos. Contudo, no decorrer do tempo, as mudanças significativas no meio tecnológico permitiram que as TIC chegassem aos lugares menos privilegiados, mudando, assim, o contexto dos brasileiros. Além disso, precisamos dar destaque para o avanço da internet: há disponível, nela, uma infinita diversidade de gêneros textuais, que ampliam os conhecimentos não só de leitura, como também de escrita, expandindo os multiletramentos relacionados aos gêneros.

Para Marcuschi (2004, p. 26-27), “todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos”, isto significa que pensar novas práticas de ensino é considerar que a tecnologia possibilita refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, inserir a tecnologia nas atividades escolares, realizadas dentro e fora da sala de aula, torna desafiador e instigante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, ao incorporar recursos tecnológicos na aprendizagem, o professor se aproxima da realidade do estudante.

Dessa maneira, nós, professores, precisamos, cada vez mais, buscar recursos que auxiliem nossas práticas diárias de promover a aprendizagem e motivar os alunos tanto na escrita quanto na leitura dos textos. Embora estejamos diante de um cenário preocupante — em que nossos alunos se encontram desmotivados na aprendizagem, pois segundo Tapia (2004) o aluno está motivado ou desmotivado em função do que trabalho escolar significa para ele, ou seja, o seu interesse está atrelado às condições que esse ambiente oferece para despertar a motivação na aprendizagem.

Os estudantes também apresentam resistência quanto à leitura de livros e à escrita de textos, por isso é fundamental o papel do professor mediador em sala de aula, e neste caso, é preciso inovar e ampliar as habilidades de nossos alunos, com base em metodologias que impulsionam estes estudantes a conquistarem seu espaço. Inserir tecnologias na educação é investir em práticas que atraem a atenção do aluno na construção de sua aprendizagem. Na seção seguinte, apresentar-se-á sobre o papel do professor.

2.2 PAPEL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE

Nesta seção do capítulo, abordo o papel do professor na atualidade, considerando a inserção das tecnologias na educação. Sem dúvida, o professor,

além de ser educador, é um grande mediador do conhecimento, isto é, ele se torna a ponte entre o aluno e o objeto de aprendizagem. O professor tem, em suas mãos, a responsabilidade de instigar, motivar e encaminhar o aluno a agir em favor de sua construção do conhecimento, fornecendo oportunidades para que ele reflita sobre sua função na sociedade, uma vez que o aluno também apresenta conhecimentos que podem ser ensinados.

Considera-se a mediação como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, no qual a aprendizagem materializa-se quando o que se pretende ensinar é construído durante a interação social entre os sujeitos, que, mediada pela linguagem, forma pessoas críticas e democráticas. É, pois, permitindo a emergência das situações controversas, das polêmicas e das divergências acerca das condições para a produção de enunciados que será formada a própria consciência crítica e ética dos sujeitos/alunos.

Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e linguísticos, pois traz, consigo, conceitos consolidados na cultura à qual pertence o sujeito, ao mesmo tempo que todo aprendizado, necessariamente, deve ser mediado, uma vez que isso torna o papel tanto do ensino quanto do professor mais ativo e determinante. É nesta perspectiva que o professor deve se relacionar para desempenhar um bom trabalho escolar.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, a qual foi desenvolvida a partir do conceito de mediação, proposto por Vygotsky, Engeström (2002) menciona que esta teoria considera que o ambiente escolar é um lugar de mediação, em que a relação que existe entre professor e aluno está mediada pelo objeto de conhecimento, e que o aluno é considerado sujeito construtivo e ativo de uma aprendizagem. Assim, reforça-se, nesta teoria, o quanto é válido considerar os aspectos contextuais dos estudantes para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem.

A Teoria da Atividade vai ao encontro das concepções, propostas por Vygotsky (2002), a respeito da aprendizagem pautada na mediação do conhecimento, em que o papel do professor é de sujeito mediador, o qual proporciona, ao estudante, uma aprendizagem significativa e concreta, uma vez que o conteúdo passa a ser uma atividade que faz sentido para o aluno, principalmente se o professor considerar o contexto social e cultural do jovem.

Para o educador Freire (1996), a ação docente é fundamental para a construção de boa formação escolar e para a organização de uma sociedade que reflete sobre seus atos. Nesse sentido, a transformação só ocorre se o professor está disposto a assumir o papel de sujeito não somente comprometido e engajado com a educação, mas também ciente dos caminhos árduos que estão presentes no ambiente educacional. O papel do professor, assim como o da escola, é de perceber e refletir sobre os desafios que o contexto ocasionado pela globalização e pela revolução tecnológica trouxe para o espaço escolar, produzindo diferentes realidades e investigações para a educação. Assim, a função tanto da escola quanto do Estado é de oportunizar, ao professor, momentos de reflexão e discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem oferecido em sala de aula.

Para isso, segundo Bolzan,

O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. (BOLZAN, 2002, p. 16).

O professor só constrói a experiência ao longo do tempo, pois é exercendo (e refletindo sobre) sua prática docente, assim como se capacitando, que ele vai se aprimorando. Além disso, as trajetórias pessoais e profissionais do professor são fatores essenciais para a definição do modo de atuação em sala de aula. A formação do professor se inicia na graduação e, segundo Maria Silva (2015, p. 101), “o papel do ensino superior recebe relevante destaque, uma vez que é nesse espaço formativo profissional que se desenvolve e amplia o conhecimento”. Contudo é importante reforçar que, após o professor se estabelecer em sala de aula, ele precisará e deverá continuar buscando aprimorar seus conhecimentos, uma vez que ele é um sujeito que deve estar sempre em constante formação, aperfeiçoando suas práticas.

À vista disso, o papel do professor sempre foi o de desafiar o aluno na construção do conhecimento. Entretanto, há muito tempo, vêm se utilizando as mesmas metodologias em sala de aula. As maneiras tradicionais ainda se fazem presentes em pleno século XXI, no entanto os estudantes não são mais os mesmos — é necessário perceber que as ferramentas disponíveis para promover a aprendizagem vão além da utilização do livro didático.

Despertar o interesse nos alunos, atualmente, é uma tarefa bastante desafiadora para os professores, pois é notável, no atual contexto da educação, que nossos jovens se encontram desmotivados, pois segundo a notícia publicada pelo G1¹, em novembro de 2020, apontou que com a atual situação da pandemia, os alunos sem motivação para estudar passaram de 46% para 54% em setembro do mesmo ano. Tais dados foram obtidos através do Instituto Datafolha, a pedido da Fundação Lemann, Itaú Social e *Imaginable Futures*.

Quando problematizamos a prática do professor em sala de aula, quero refletir sobre as inúmeras possibilidades de propor um processo de ensino e aprendizagem significativo, que tome o aluno como sujeito ativo, participativo e colaborativo de sua aprendizagem. Por muito tempo, a presença de tecnologias digitais — como celulares, *smartphones*, *notebooks* e *tablets* — era sinônimo de proibição na escola, não poderia existir na rotina escolar.

Contudo o tempo foi passando, algumas mudanças ocorreram, e tanto o *tablet* quanto o *notebook* passaram a fazer parte do material do professor, embora saibamos que nem todos os professores da Escola Básica têm acesso — ou por falta de investimento dos órgãos competentes ou por resistência com o novo. Isto nos mostra que, aos poucos, as tecnologias foram sendo incorporadas na educação, tornando as aulas um pouco mais atraentes para a geração de jovens conectados.

Cada vez mais os jovens estão conectados às mídias sociais, e que a tecnologia, em alguns momentos, tem sido vista como uma vilã na escola básica. Mas por que não usar a tecnologia em sala de aula a nosso favor, a fim de promover e construir, com o aluno, o conhecimento? Trabalhar o conteúdo aliado ao uso tecnológico pode instigar, no aluno, o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem oportunizado, pois estaremos aproximando o conhecimento ao contexto deles, que é a utilização de uma ferramenta tecnológica.

O novo sempre assusta e nós, professores, precisamos ter um olhar cuidadoso e construtivo considerando as necessidades que estão emergindo para dentro da escola, voltando às práticas educacionais para as demandas sociais e políticas que vêm se instaurando com o fortalecimento do processo de globalização.

¹ Notícia disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>>

O fato é que, em pleno ano de 2020, deparamo-nos com uma pandemia, a qual afetou significativamente o processo de ensino e aprendizagem de muitos estudantes — e foi através dos conhecimentos sobre mediação e inserção das tecnologias que professores do mundo todo conseguiram dar continuidade no ensino. O modo de utilizar ferramentas tecnológicas de modo bancário (FREIRE, 1996) ficou no passado, pois o professor conheceu e vem conhecendo, às vezes de forma muito rápida e dinâmica, um grande número de recursos tecnológicos e digitais aliados ao ensino, que motivam ainda mais nossos estudantes.

O papel do professor na atualidade precisa, sim, considerar toda a bagagem de conhecimento adquirida até o momento, e seguir se aperfeiçoando, pois as tecnologias, finalmente, estão chegando até o ambiente escolar para somar e desmistificar a questão de que elas não podem ser aliadas do professor. De acordo com Lévy (1999), a utilização de tais recursos tecnológicos na sala de aula, enriquece o cenário da educação, assim o professor precisa fazer uso de novos saberes, pois somos testemunhas do quanto às tecnologias foram essenciais nesse momento de suspensão de aula presencial devido à disseminação do vírus causador da covid-19. Os desafios da educação sempre existirão, mas nós, professores, não vamos desanimar, jamais, pois o compromisso deve ser com a educação e pela busca de formar jovens cada vez mais críticos e capazes de tomar um posicionamento na sociedade.

O que nos cabe, enquanto educadores é sabermos que estaremos sempre diante de obstáculos, que nunca estaremos prontos e que cresceremos, a cada dia, com nossas experiências e com as de nossos alunos. Ou seja, cada professor deve ser um eterno aprendiz, que busca sempre inovar e aproximar a aprendizagem do contexto do aluno, pois a inserção da tecnologia no ambiente escolar pode, amplamente, proporcionar uma aprendizagem significativa.

Além disso, acredita-se que a tecnologia deve ser pensada, ao passo que as ações relacionadas a ela devem ser bem elaboradas antes de serem inseridas na escola, sendo importante que se discuta e se ofereça capacitações aos educadores, e que esses saibam da relevância de seu trabalho ao ser conciliado com a tecnologia na escola.

De acordo com Fontana e Fialho (2011, p. 229), “de nada vale a tecnologia pela tecnologia, porta segura para o fracasso. As ferramentas tecnológicas que

utilizamos em nossos afazeres diários têm que ser transpostas de forma significativa e inteligente para a sala de aula”. Nesse sentido, a BNCC reforça o quanto a ferramenta tecnológica pode auxiliar o professor em suas atividades escolares, promovendo, assim, a ampliação do conhecimento a partir das mídias. Contudo, vale ressaltar que a BNCC prevê o uso mais intenso das tecnologias, porém os órgãos governamentais não realizem o devido apoio nas instituições de ensino, oferecendo condições e suporte de qualidade para o trabalho com as tecnologias sejam inseridas em sala de aula, pois há muitas instituições públicas sem o acesso às ferramentas tecnológicas. Vale destacar que as escolas públicas são as que mais sofrem, pois estão desassistidas por conta do pouco investimento em recursos tecnológicos e na formação de professores. Dessa forma, faz-se necessário que os órgãos de governo, responsáveis por gerenciar os espaços públicos, planejem melhor os investimentos nesta área para que os professores consigam realizar com os estudantes trabalhos voltados para a utilização das ferramentas durante as atividades escolares.

2.3 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Nesta seção do capítulo, apresento as tecnologias na educação e destacam-se dois tópicos importantes relacionados ao trabalho deste mestrado: a ludicidade e os jogos digitais. Devido à crescente demanda pela utilização das TIC na educação básica e ao aumento de disciplinas e cursos mediados através do computador, faz-se necessário pensar na inserção da tecnologia no componente curricular de Língua Portuguesa, pois é preciso transformar a aprendizagem do estudante por meio do uso inovador dela.

Considero que a nova relação de aprendizagem por meio da tecnologia vem ganhando cada vez mais espaço expressivo, o que pode ser um fator decisivo para incentivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como aproximá-los de seu contexto, visto que os meios digitais estão bastante presentes em sua vida cotidiana.

Uma atenção especial deve ser dada à inserção dos *games* na educação, ou seja, dos jogos digitais, pois eles têm sido um dos artefatos tecnológicos mais utilizados no ambiente escolar, por prenderem a atenção dos alunos, engajarem na resolução de desafios e, também, por proporcionarem um trabalho colaborativo entre

os usuários. Segundo Alves (2012, p. 5), “quanto ainda precisamos caminhar para compreender que o lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem? Que a escola deveria constituir um espaço de prazer? Que devemos nos aproximar do universo semiótico dos nossos alunos?”.

Muito já se tem feito em relação à utilização de jogos no ambiente escolar — há uma infinidade de jogos disponíveis e gratuitos que objetivam “ensinar” o aluno acerca de algum conteúdo. Porém esses jogos com propósitos de ensino continuam a não engajar e a não motivar os estudantes, uma vez que a ludicidade e a interação são deixados como segundo plano, enquanto a complexidade do conteúdo é posta como principal elemento. Assim, é necessário pensar sobre a construção de uma aprendizagem sólida, que considere não só os conhecimentos (conteúdo), mas também as habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir do jogo digital. A seguir, apresento considerações a respeito da ludicidade e dos jogos digitais.

2.3.1 Ludicidade

Nesta subseção, apresento a ludicidade presente nos jogos digitais. A ludicidade, adjetivo masculino, tem origem no latim *Ludus*, o qual se refere a brincadeiras, atividades criativas e a jogos. Assim, a ludicidade está em proporcionar o desenvolvimento de atividades lúdicas, mobilizando, com os estudantes, a criação de novos conhecimentos, testando hipóteses e rompendo as barreiras da aquisição da aprendizagem tradicional, em que o aluno é mero expectador.

Retomando a referência ao lúdico presente no contexto dos jogos, Huizinga (2001) ressalta que o lúdico se apresenta nos jogos com a natureza de divertimento.

Filgueira, por sua vez, afirma:

A Jogabilidade, é a interação lúdica dentro dos jogos, sejam eles digitais ou analógicos, estão dentro da atividade lúdica, e as atividades lúdicas também englobam, por exemplo, as brincadeiras, que visam à diversão, e o ser lúdico, engloba todo esse sistema. (FILGUEIRA, 2018, p. 15).

A ludicidade deve fazer parte das atividades escolares, objetivando proporcionar um desenvolvimento, de forma mais lúdica e interessante, da capacidade de o aluno realizar e resolver desafios. Para Santos:

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança. Nesta perspectiva o jogo tem muito a contribuir com as atividades didáticopedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer aula. (SANTOS, 1998, p. 49).

Nesse sentido, a ludicidade presente nos jogos apresenta potencialidades significativas para a construção do conhecimento, pois, além de contribuir para a questão do desenvolvimento afetivo dos estudantes, a ludicidade potencializa as habilidades cognitivas e sociais.

2.3.2 Jogos digitais

Nesta subseção, trato sobre jogos digitais e jogos sérios. Os jogos digitais trazem consigo potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem — além do ato de entreter, da diversão e da ludicidade, apresentam motivação e impacto significativo no trabalho didático proposto em sala de aula pelo professor, a fim de engajar ainda mais os estudantes na aprendizagem. No contexto atual, já se reconhece que os jogos, de forma geral, despertam interesse dos estudantes, pois segundo Petry (2016, p.18) “os jogos digitais são tomados como objetos de uma cultura e uma sociedade designadas como pós-moderna”, e, quando inseridos nas atividades escolares, mobilizam não só a criatividade e o gosto pela ação de jogar, como também a construção do conhecimento.

Huizinga (2001, p. 4) menciona, em sua obra clássica *Homo Ludens*, que o jogo é mais antigo do que a cultura, sendo que, “no jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação”. Os jogos também podem focar os princípios de aprendizagem baseados na resolução de problemas; bem como considerar os aspectos contextuais da aprendizagem para proporcionar experiências eficazes na ação educativa. Ressalta-se que os bons jogos são aqueles que não apenas consideram os contextos de aprendizagem, como também promovem a motivação dos estudantes e conduzem para a construção do conhecimento.

Para Coutinho e Alves (2016, p. 111), entre os desafios educacionais presentes na atualidade, está o de “buscar provar, evidenciar e solidificar as contribuições das tecnologias, em especial dos jogos digitais, como mediadoras ou potencializadoras de aprendizagem”. Nesse sentido, as pesquisadoras reforçam a

ideia de provar e ressaltar, cada vez mais, a importância dos jogos digitais (JDs) no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os jogos apresentam percepções lúdicas que mobilizam o entusiasmo do aluno em qualificar seus conhecimentos de maneira diferenciada e potencializam a interação social.

Os jogos sérios (JSs) ou *serious games* são jogos que apresentam um propósito educacional, destacando conteúdos em seus aspectos comportamentais e estratégias de resolução de problemas; assim como ampliando a capacidade linguística e comunicativa. Além disso, os JSs possuem inúmeras aplicações e podem ser incorporados tanto na educação básica quanto no ensino superior. Para Michael e Chen (2006), os JSs podem ir além de livros, vídeos, desafios e ações a serem realizadas, uma vez que demanda, dos jogadores, não apenas a compreensão dos conhecimentos contidos nele, mas também a aplicação desses conhecimentos aprendidos.

A aprendizagem baseada nos JSs impulsiona a inovação no ambiente educacional e oportuniza um enorme potencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Mattar (2010) afirma que a utilização dos jogos pode aprimorar a aprendizagem, pois, na ação de jogar, o estudante desenvolve e constrói conhecimento. Além disso, o autor destaca que os jogos ajudam a lidar com os erros, uma vez que permitem, aos alunos, recomeçarem a cada falha no jogo, possibilitando novas tentativas. Os JSs, quando inseridos na aprendizagem escolar, são capazes de desenvolver, nos alunos, curiosidades, memorização, coordenação motora, raciocínio lógico e interação social.

Dessa forma, é possível afirmar que a aprendizagem baseada em jogos pode promover a construção do conhecimento, desde que o professor compreenda que esta ferramenta tecnológica propicia a expansão do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes se interessam muito pelos jogos — assim, é possível unir o conteúdo escolar aos jogos. O papel do professor, como já mencionado nesta dissertação, é de oportunizar experiências significativas e engajadoras para os alunos, basta dar um passo de cada vez e transformar o ambiente escolar em um espaço agradável, motivador e construtivo.

2.4 TRABALHOS ACADÊMICOS QUE UTILIZARAM JOGOS NO ENSINO

Nesta seção do capítulo, apresento alguns trabalhos acadêmicos que envolveram a utilização de JS em suas pesquisas. Nos últimos anos, muitos trabalhos acadêmicos tomaram, como objeto de investigação, os JDs. Assim sendo, buscamos, em um breve levantamento² realizado nos repositórios *on-line* de Programas de Graduação e Pós-Graduação, identificar alguns trabalhos que utilizaram, em suas pesquisas, estudos que envolveram os jogos digitais e os jogos sérios como elemento motivador para a construção do conhecimento. Para a realização do levantamento, se considerou as palavras-chave como: jogos digitais, jogos sérios, aprendizagem; e os trabalhos que foram publicados de 2016 em diante. Dentre os trabalhos encontrados foram selecionados os que tratavam dos jogos como objeto de pesquisa.

Vale destacar que esta etapa foi fundamental para mapear os estudos sobre jogos, bem como para identificar os trabalhos desenvolvidos no ensino de LP. Os trabalhos apresentados nesta seção perpassam por diferentes áreas do conhecimento, e o propósito em relatar estas pesquisas é mostrar que a aplicabilidade dos jogos é possível de ser desenvolvida em qualquer área de ensino. Além disso, destaca-se que, durante este levantamento, constatou-se que há poucos trabalhos com jogos envolvendo o ensino de LP.

Para melhor localizar o leitor, nesta seção, serão apresentadas, inicialmente, as pesquisas com o enfoque nos JDs e, na sequência, nos JSs, ambos como instrumentos de investigação para qualificar a construção do processo de aprendizagem. Mendonça (2016), em sua dissertação, intitulada “Jogos Virtuais: um caminho para a aprendizagem do ensino de história”, investigou os processos de aprendizagem contidos em jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis, assim como apresentou algumas possibilidades de utilização deles para favorecer a aprendizagem do componente curricular de História. Ademais, buscou evidenciar a riqueza que os jogos virtuais podem apresentar para melhorar a construção da aprendizagem, destacando a importância de o professor

² Este levantamento foi realizado através de uma pesquisa realizada no Google Acadêmico. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>> e os trabalhos selecionados fazem parte de repositórios de Programa de Graduação e Pós-Graduação.

reconhecer que os jogos são artefatos capazes de qualificar o ensino. Para fundamentar sua pesquisa, reconheceu o trabalho de autores como Arruda (2011), Alves (2009), Mattar (2009) e Neves (2011).

Savonitti (2017), em sua dissertação, intitulada “Jogos digitais e aprendizagem: característica e potencial dos games de entretenimento para o ensino do inglês como segunda língua”, investigou a utilização dos jogos para o ensino de Língua Inglesa. Outrossim, também frisou que o uso dos JDs pode contribuir para o aprendizado de uma segunda língua, uma vez que o professor considere as características presentes em cada jogo para significar a aprendizagem. Para fundamentar seu trabalho, recorreu à Teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (1991); já para a aprendizagem da língua inglesa mediada por jogos, utilizou-se de, entre outros, Soares (2012) e Santos (2011).

Elisângela Silva (2018), em sua monografia, intitulada “Jogo virtual: (des)caminhos para o ensino de Língua Portuguesa”, investigou a utilização dos JDs disponibilizados na plataforma *Play Store* — tais como: *jogo do milhão* e *soletrando* — para potencializar a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa. A proposta de investigação da pesquisa surgiu através de uma inquietação da autora, a qual constatou que os alunos utilizavam com muita frequência o celular durante as aulas de Língua Portuguesa e consideravam a aula desinteressante, porém nos jogos os estudantes encontravam-se mais interessados do que nas atividades que eram propostas no livro didático.

Os jogos escolhidos foram aplicados nas turmas do 6º, 7º e 9º ano do Colégio Batista de Catu, no ano letivo 2016, entre os meses de setembro a novembro. Em relação aos resultados obtidos neste trabalho, focarei na turma de 6º anos, pois é o mesmo ano em que eu apliquei meu trabalho de pesquisa. No trabalho de Silva (2018) têm-se os seguintes resultados obtidos através da aplicação dos jogos para as turmas de 6º ano:

Na turma do sexto ano, os estudantes fizeram trinta e três tentativas do Jogo do Milhão, obtendo vinte e um acertos e nove erros e, por três vezes, os estudantes preferiram pular a pergunta, por não conhecerem o conteúdo abordado na pergunta. [...]

As dificuldades apresentadas pelo sexto ano foram em ortografia mais complexa, sintaxe e figuras de linguagem, até porque são conhecimentos que ainda não são trabalhados nesta série. [...]

O segundo jogo utilizado foi o Soletrando. [...] Participaram desse jogo sete estudantes do sexto ano. [...] No sexto ano, os alunos acertaram quarenta e sete vezes e erraram trinta e quatro.

A maior dificuldade encontrada pelos alunos no Soletrando está nas questões ortográficas tais como: ss/c/sc/ç, x/ch, g/j, s/z, e/ei. Isso ocorre por se tratar de um jogo que envolve a audição, ou seja, é uma espécie de ditado, uma vez que os jogadores precisam ouvir a palavra para, então, digitar. Sendo assim, houve/há, também, a dificuldade de compreender o que é dito pela voz que diz/dita as palavras no jogo, pois as palavras podem ser compreendidas de outra maneira, o que faz com que o participante erre a digitação da palavra.

Durante a realização dos jogos foi possível perceber o “espírito” investigativo dos estudantes, pois, a partir dos desafios que o jogo proporcionava, surgiram perguntas tais como: “Qual o assunto para saber onde nasce?”, “Quando fala desse negócio “gerúndio” qual é o assunto?”; e muitas outras, geralmente para saber o significado de alguma palavra que fosse desconhecida. (SILVA, 2018, p. 22-27).

Assim, como resultado de toda a realização da pesquisa, a autora reflete o quanto é importante inovar em sala de aula e atrelar o interesse dos alunos com a aprendizagem. Além disso, ela apresenta que a partir dos jogos foi possível testar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes e perceber quais assuntos e conteúdos eles ainda não dominam. Para fundamentar sua pesquisa, baseou-se nos estudos de Demo (2010), abordando a Educação Científica; Luckesi (2005), autoridade quando o assunto é ludicidade; Alves (2012) e Kishimoto (2011), fundamentando a importância dos jogos virtuais; e Antunes (2007), que revela um ensino da Língua Portuguesa.

Santos (2019), em sua monografia, intitulada “A leitura literária em sala de aula: experiência com jogos sérios na formação de leitores em escola do campo”, investigou os impactos de uma abordagem didática que utiliza JS, em sala de aula, para a realização prática de leitura e de escrita. Em sua dissertação, abordou a importância da leitura literária como um espaço de representatividade para formar leitores engajados. Além disso, através do desenvolvimento do JS como ferramenta auxiliadora para promover a aprendizagem, foi possível motivar os jovens na construção do conhecimento e sanar as dificuldades identificadas durante a realização da pesquisa. Para fundamentar sua pesquisa, recorreu-se aos autores Lajolo (2000); Barros e Andrade (2017); Martins (1994); Cortella (2018); entre outros.

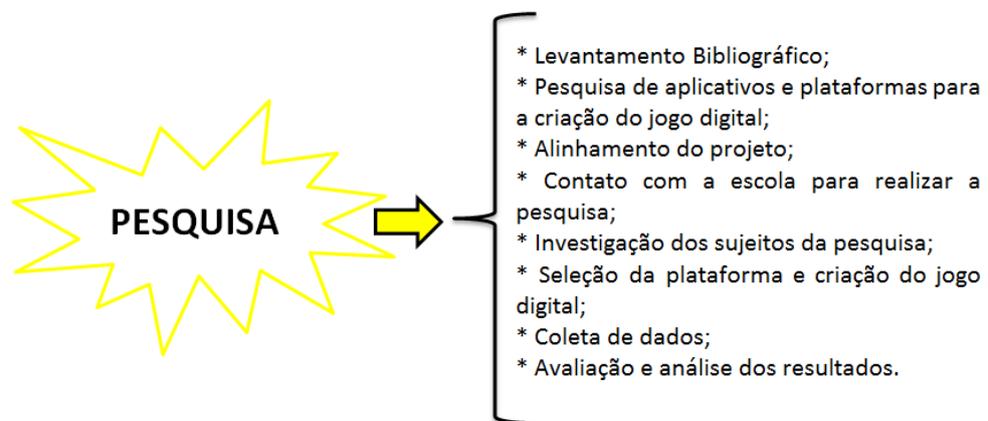
Estes trabalhos, de diferentes áreas, demonstram que os JDs, bem como os JSs, têm grande funcionalidade e potencialidade não só para o entretenimento, mas também para a abordagem da construção pedagógica, o que os torna ferramentas

de grande importância para impulsionar a aprendizagem. Somando-se a essas pesquisas, nosso objetivo de trabalho de investigação é desenvolver um JD para incentivar e promover a construção da aprendizagem tanto de leitura quanto de escrita, explorados no componente curricular de Língua Portuguesa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os detalhes dos aspectos metodológicos realizados durante a pesquisa. No primeiro momento, apresento a organização do trabalho; posteriormente, a abordagem teórica da metodologia qualitativa (que considera também dados quantitativos) e da pesquisa-ação, bem como o desenvolvimento do produto final. O desenvolvimento do trabalho considerou oito tópicos importantes para conduzir a investigação da pesquisa. A organização dos encaminhamentos realizados durante a pesquisa encontra-se na figura 1.

Figura 1 - Organização da pesquisa



Fonte: autora.

No tópico referente ao levantamento bibliográfico, realizei uma busca pelo aporte teórico que fundamentou os estudos e um aprofundamento dos conhecimentos sobre os seguintes temas: interação; processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita; e inserção das TIC e dos JDs para promover a aprendizagem. A metodologia da pesquisa, por sua vez, foi voltada para a educação, a fim de construir conceitos significativos e essenciais para a elaboração do projeto. Além disso, a busca de outros trabalhos — que já utilizaram jogos para a construção da aprendizagem tanto na área da linguagem quanto próxima a ela — foi fundamental para traçar os objetivos e as questões problemáticas que conduziram a investigação da pesquisa, uma vez que se percebeu o quanto ainda falta

investimento de estudo que utilize os jogos como elemento motivador para a aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula.

Durante o desenvolvimento de alinhamento do projeto, foi realizado o contato com a escola, a investigação do contexto de aplicação, a seleção da plataforma para a criação do JD, assim como a coleta e a análise dos dados. Estes momentos de estudo foram constantes, realizados de forma paralela e contínua no decorrer de toda a construção e execução da pesquisa. No tópico referente ao levantamento de aplicativos e plataformas existentes para a criação de um JD para ser dinamizado em sala de aula, busquei conhecer mais a respeito dos jogos digitais, para que fosse possível escolher o que melhor se encaixasse nas necessidades e fosse capaz, então, de promover a aprendizagem de leitura e de escrita do componente curricular de Língua Portuguesa.

Plataformas como Educa Play, *Classcraft*, *Twine* e Faz Game foram ferramentas estudadas e experimentadas para a criação do produto final. Nelas, foram criados pequenos jogos para testar sua aplicabilidade e, nestas circunstâncias, ficou evidenciado que a plataforma mais apta a atender as necessidades do trabalho era a Faz Game. Ressalto que, durante este momento de levantamento de ferramentas tecnológicas, foi realizado um curso de formação, vinculado ao Centro de Tecnologia Educacional (CTE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulado “Oficina de Games e Gamificação na Educação”, ministrado pelo professor Carlos da Silva. Destaco que o curso foi de riquíssima construção de conhecimento e possibilitou um aprofundamento de conceitos sobre aprendizagem mediada por jogos.

Durante a realização do alinhamento do projeto junto ao orientador, foi possível rever a fundamentação teórica e ajustar tanto os objetivos como as questões problemáticas que norteiam o desenvolvimento da investigação. Os tópicos referentes ao contato com a instituição de ensino — na qual ocorreria a pesquisa de mestrado — e à investigação dos sujeitos — como observar e conhecer sobre eles — possibilitaram momentos essenciais e desafiadores, pois a escola em que se realizou a aplicação do projeto era a instituição de ensino em que a professora-pesquisadora estava acabando de chegar para iniciar o trabalho docente.

Nesse sentido, conhecer os alunos e o ambiente de aplicação pela primeira vez tornou-se algo desafiador, visto que o projeto inicial havia sido estruturado e

pensando em um público de outra escola, mas, devido a minha mudança para outra instituição de ensino, veio o momento de contato com a nova instituição e um novo alinhamento do projeto, considerando o novo cenário e os novos sujeitos de investigação.

O tópico destinado à seleção da plataforma para a criação do JD foi fundamental para a definição da escolha da ferramenta. Para isso, utilizei, como critério, em um primeiro momento, o interesse pessoal em trabalhar com a plataforma e também minha opinião sobre a sistematização da ferramenta, que deve ser de fácil manuseio pelos alunos, pois é necessário considerar o atual cenário das aulas *online* devido à pandemia de covid-19. Para tanto, a plataforma selecionada foi o Faz Game³. A plataforma Faz Game tem, como proposta, trabalhar com jogos educativos através de narrativas, o que permitiu que a professora-pesquisadora trabalhasse conceitos de leitura e de escrita durante as aulas de Língua Portuguesa — na seção 4, serão apresentados, com mais detalhes, os recursos disponíveis, no Faz Game, para a criação de jogos. A figura 2 ilustra a abertura da plataforma.

Figura 2 - Abertura da plataforma



Fonte: autora.

³ Plataforma de criação de jogos digitais em forma de narrativas. Disponível em: <<https://www.fazgame.com.br/>>.

O tópico destinado à coleta de dados foi realizado a partir de um questionário avaliativo organizado via *Google Docs*⁴ (formulário *Google*), elaborado considerando os aspectos relacionados à experiência de jogar, à construção da aprendizagem através do jogo e às potencialidades do jogo, assim como os aspectos positivos e negativos sobre o jogo. A avaliação, por sua vez, foi sistematizada ao final da dinamização de todas as fases do jogo. Por fim, o tópico referente à avaliação e à análise das informações coletadas no questionário avaliativo serviu para responder os objetivos e as questões problemáticas localizadoras que conduziram a pesquisa. Ressalto que a organização do trabalho, desenvolvido durante a pesquisa de mestrado, foi fundamentada pela revisão bibliográfica e na metodologia de abordagem qualitativa (com coleta de dados quantitativos) de pesquisa-ação e DBR.

3.1 PESQUISA CIENTÍFICA

Nesta seção do capítulo, apresento a metodologia que embasa a pesquisa. A pesquisa vincula-se à abordagem predominantemente qualitativa (com elementos quantitativos), a qual compreende a metodologia de caráter subjetivo, isto é, que busca investigar o comportamento dos sujeitos por meio da experimentação e da análise interpretativa, a partir de resultados quantificados. A metodologia para a aplicação da pesquisa em sala de aula é o trabalho pautado na pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011).

3.1.1 Abordagem qualitativa

Nesta subseção do capítulo, apresento a conceituação da pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa de abordagem qualitativa teve seu enfoque no Brasil a partir de 1970, proporcionando novos estudos na área da educação e apresentando novas formas para a investigação do contexto escolar e de sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem como objetivo a coleta de dados descritivos, uma vez que enquanto professora-pesquisadora estabeleci um contato direto com a situação investigada, e, a partir deste contato, tracei os resultados observados e adquiridos através do questionário avaliativo.

⁴ Questionário avaliativo.

Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZKCV3B7oGbwFPHTi6EalspEaw6dcc1ldhrpgP2jd74mDt0w/viewform>>.

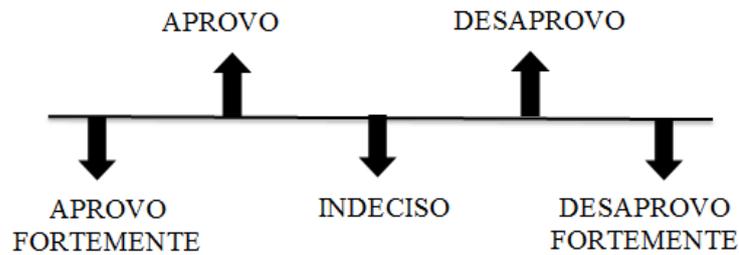
Além disso, a pesquisa qualitativa trata-se não só de uma investigação indutiva, mas também de uma investigação que envolve a intervenção, o olhar atento do pesquisador, a interpretação e a análise sistemática dos acontecimentos ocorridos durante a realização do trabalho. Gatti e André (2010, p. 30) defendem que, na pesquisa qualitativa, é necessário que haja “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Conforme Oliveira (2002), as pesquisas que empregam a abordagem qualitativa apresentam facilidades em descrever a complexidade de um problema em observação em uma pesquisa, bem como em analisar e em avaliar os resultados obtidos, apresentando contribuições para o processo de construção de opinião, o qual permite chegar a conclusões significativas. Na realização de coleta de dados desta pesquisa, foi construído um questionário, o qual foi um grande instrumento de coleta de dados para analisar não apenas a aprendizagem dos estudantes, como também as funcionalidades do jogo na mediação do conhecimento.

O questionário foi dividido em cinco tópicos: reação do aluno no papel de jogador; reação do aluno com a aprendizagem por JD; reação do aluno em relação ao JD; apontamentos positivos e negativos sobre o jogo; e experiência no ato de aprender jogando; totalizando, assim, 21 questões a serem respondidas, sendo 16 questões avaliativas fechadas (objetivas) e cinco questões avaliativas abertas, para que o estudante pontuasse alguns comentários.

A escala utilizada no questionário avaliativo surgiu com Renses Likert, em 1932 — e muitos pesquisadores de áreas como a da psicologia e a da educação têm utilizado diferentes formatos de escala Likert. Assim, com base em formatos iniciais, Likert (1932) desenvolveu sua própria escala, conforme a figura 3.

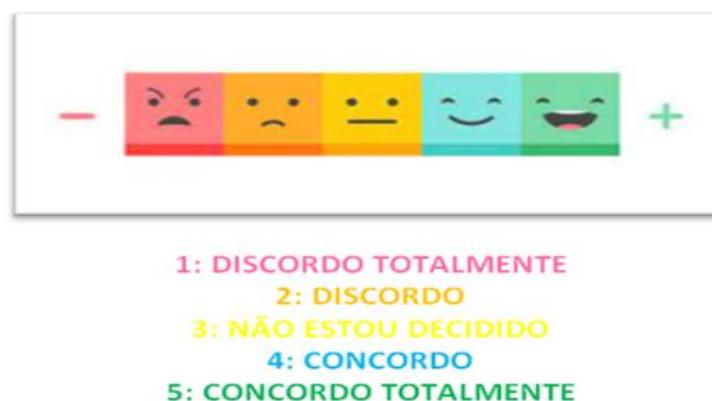
Figura 3 - Escala de Likert (1932)



Fonte: autora.

O trabalho de Likert (1932) apresentava, claramente, uma escala centrada na utilização de cinco pontos para mensurar a avaliação. Autores como Jenkins e Taber (1971) e Lissetz e Green (1975) destacaram, através de suas experiências, que as escalas com cinco pontos são suficientes para mensurar a sensibilidade das respostas. Dessa forma, o questionário construído para avaliar a aplicação do trabalho baseou-se na escala de Likert (1932). As 16 questões fechadas deveriam ser respondidas considerando a pontuação de 1 a 5 na escala Likert (1932), sendo: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- não estou decidido; 4- concordo; e 5- concordo totalmente, conforme a figura 4.

Figura 4 - Ilustração da escala Likert - adaptada pela professora-pesquisadora⁵



Fonte: adaptação, baseada em Likert (1932), realizada pela autora.

⁵ A imagem utilizada representa a ilustração da escala de Likert (1932). Disponível em: <<https://blog.opinionbox.com/pergunta-de-escala-ou-escala-de-likert/>>.

Vale destacar que se optou pela abordagem qualitativa, porém, por conta do questionário avaliativo empregado, foram considerados dados quantitativos, o que proporcionou realizar uma mais profunda interpretação e análise dos resultados obtidos através da aplicação do jogo digital. Além disso, o meu olhar como professora-pesquisadora foi fundamental para traçar uma reflexão significativa sobre o trabalho desenvolvido na pesquisa. Justifico também que utilizei a escala Likert para realizar a coleta de dados quantitativos específicos sobre a aprendizagem obtida através de uma experiência de aprender jogando, bem com a utilização e funcionalidade da ferramenta, reforço que adaptei a escala de Likert, porque os alunos são de 6º anos e que para eles é uma forma de compreensão acessível para se avaliar um produto, entendo que na escala há falhas, lacunas e que o método é um tanto quanto antigo e que é constantemente atualizado para tentar dar conta de questões atuais.

Além disso, utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011) para conduzir e aplicar o trabalho de mestrado, considerando a realidade de aprendizagem e o contexto em que os estudantes estão inseridos.

3.1.2 Metodologia da pesquisa-ação

Nesta subseção do capítulo, abordo a metodologia da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de investigação social, que envolve pesquisas voltadas para a resolução de problemas, mantendo um olhar empírico para a situação. A pesquisa-ação surgiu em 1946, através das publicações de trabalhos desenvolvidos por Kurt Lewin, em que o autor já utilizava, como critérios, a participação de sujeitos relacionados ao campo da investigação. Além disso, o autor apresentou a ação como mais eficaz quando os sujeitos da pesquisa desenvolvem, em sua participação, um papel ativo — assim, para ele, a ciência ocorre na ação e pela ação.

Nesse sentido, ao organizar os procedimentos de ação para esta pesquisa, buscou-se uma metodologia que aproximasse os objetivos de aprendizagem com os sujeitos de pesquisa. Assim, optei pelo trabalho sustentado pela metodologia da pesquisa-ação, visto que tal base teórico-metodologia qualifica o processo de ensino e aprendizagem proposto em sala de aula, uma vez que a investigação científica, pelo viés da pesquisa-ação, garante que o ambiente escolar não seja um mero

observatório de coleta de dados e, posteriormente, análise de dados; mas, sim, um espaço real e concreto para reflexões e avaliações da qualificação da ação docente.

Dessa forma, a pesquisa-ação no ambiente educacional é um essencial instrumento de reflexão e de estratégia para o trabalho docente. Thiollent (2011) define que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nesse sentido, para Thiollent (2011), a pesquisa-ação não envolve apenas um nível macrossocial — como sociedade, movimentos, entidades nacionais e internacionais; tampouco um nível microssocial — como indivíduos ou pequenos grupos; mas, sim, estabelece um ponto intermediário, pois, nas palavras de Thiollent (2011, p. 15), a metodologia da pesquisa-ação caracteriza-se por um “instrumento de trabalho e investigação com grupos, instituições, coletividade de pequeno ou médio porte”.

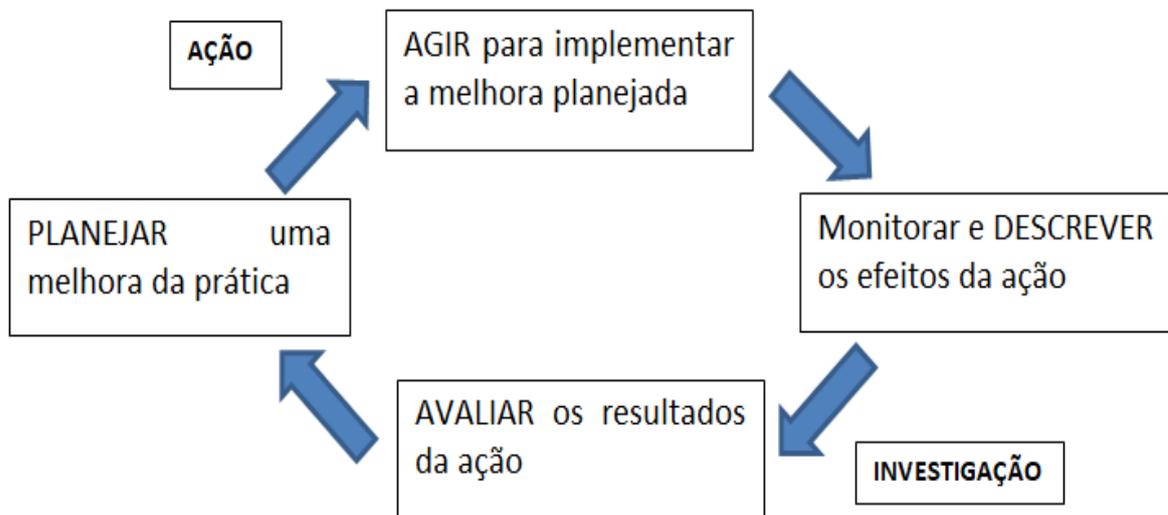
À vista disso, reforço a importância de o desenvolvimento da pesquisa realizada no ambiente escolar ter uma fundamentação teórico-metodológica, por acreditar que as diferentes ações realizadas em sala de aula, ainda que em um contexto de ensino remoto — devido ao acontecimento da pandemia —, envolveram atores sociais: professora-pesquisadora e sujeitos da pesquisa (alunos). Reforça-se que a pesquisa-ação vai ao encontro não apenas desta pesquisa, mas também da ação-prática docente.

Outro autor fundamental que fomenta a reflexão sobre o método em questão é Tripp (2005), o qual afirma que a pesquisa-ação precisa envolver a compreensão e o desenvolvimento pautado na perspectiva participativa em sua realização. De acordo com Tripp (2005, p. 254), “de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com a cooperação e colaboração”. Dessa forma, a caracterização da pesquisa-ação é de uma metodologia em que os participantes são comunicativos, o que vai ao encontro de sujeitos não só ativos, de acordo com o trabalho que é realizado nesta pesquisa, como também cooperativos e colaborativos, uma vez que os alunos são instigados e mobilizados a promoverem

avanços na habilidade de leitura e de escrita, através da mediação da professora-pesquisadora.

A pesquisa-ação apresenta um caráter cíclico, isto é, organiza-se, segundo Tripp (2005), em um processo de realização de trabalho com base em ciclos, em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir e o investigar através dela. De acordo com o autor, o ciclo apresenta quatro fases, conforme a figura 5.

Figura 5 - Representação das quatro fases do ciclo da pesquisa-ação proposta por Tripp (2005)



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Nessa configuração, Tripp (2005, p. 446) compreende que "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação". Partindo da configuração proposta pelo autor acerca das fases do ciclo da pesquisa-ação, realizei uma adaptação para a pesquisa desenvolvida neste trabalho, conforme apresenta a figura 6.

Figura 6 - Configuração da metodologia da pesquisa-ação



Fonte: adaptação, baseada em Tripp (2005), realizada pela autora.

O trabalho centrado na pesquisa-ação envolve a investigação do contexto, o que gerou uma observação e um mapeamento das fragilidades cognitivas dos alunos diante da aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa. A elaboração de ação consistiu em organizar uma proposta de trabalho para sanar as dificuldades apresentadas durante a investigação; já a proposta de ação consistiu na aplicação do trabalho; e, por fim, a reflexão da ação foi o momento destinado à avaliação acerca da proposta dinamizada durante as aulas, que consistiu nos aspectos a serem adequados e na promoção de adaptações, considerando a demanda da turma.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, podemos mapear o caráter cíclico da pesquisa-ação, pois o encaminhamento realizado durante a investigação está em conformidade com o embasamento teórico da metodologia, uma vez que foram propostos momentos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com os alunos. Houve, também, a avaliação dos estudantes sobre a proposta, caracterizando-os como sujeitos participantes do processo, e a autoavaliação da professora-pesquisadora acerca do trabalho realizado.

Os momentos referentes à realização da prática de trabalho de pesquisa aconteceram durante o mês de novembro de 2020, os quais ocorreram durante as aulas on-line de Língua Portuguesa.

3.1.3 Metodologia de desenvolvimento do jogo digital

Nesta subseção do capítulo, abordo a metodologia de desenvolvimento utilizada para fundamentar a criação do jogo digital. A metodologia *Design-Based Research* (DBR) é uma proposta que aborda a investigação dando ênfase no desenvolvimento de aplicações que possam enfatizar a solução de práticas sociais.

Neste caso, do trabalho aqui relatado, a metodologia DBR serviu como instrumento de criação para o jogo digital e de todo trabalho realizado na pesquisa. A DBR tem como funcionalidade um estudo sistemático para desenvolver e avaliar as propostas de intervenção no ambiente educacional, a fim de proporcionar soluções para os problemas encontrados no ambiente educacional.

Mckenney e Reeves (2012) apontam 5 características fundamentais da DBR: 1) teoricamente orientada: refere-se a construção da proposta a ser desenvolvida, bem como a fundamentação teórica para embasar a pesquisa; 2) intervencionista: refere-se ao desenvolvimento da proposta (game); 3) colaborativa: refere-se ao grau de colaboração para encaminhar a solução do problema; 4) fundamentalmente responsiva: refere-se aos avanços teóricos e práticos com os potenciais ajustes na intervenção e 5) Iterativa: refere-se a construção de solução prática, isto é, avaliação e reflexão da aplicação da proposta prática.

Apresenta-se o quadro 1 que ilustra as fases e os tópicos que se referem a cada uma das fases, bem como a descrição do desenvolvimento da proposta de pesquisa realizada a partir da metodologia da DBR.

Quadro 1 - DBR no desenvolvimento da proposta prática

Fases da DBR	Tópicos	Descrição da proposta
Fase 1: Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do problema. - Consulta recíproca entre sujeitos engajados na práxis e investigadores. - Questões de pesquisa. - Contextualização e/ou revisão de literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do problema (problema identificado: leitura e escrita) + Criação do JD - Questões de pesquisa (definição dos objetivos) - Revisão de literatura (Fundamentação teórico)
Fase 2: Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção Teórica. - Desenvolvimento de projeto de princípios para orientação do plano de intervenção. - Descrição da proposta de intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da proposta (JD na aprendizagem) - Construção da metodologia de pesquisa (abordagem qualitativa, coleta de dados quantitativos, pesquisa-ação e DBR)
Fase 3: Aplicação e refinamento em práxis da solução.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da intervenção (primeira iteração). - Participantes. - Coleta de informações. - Análise das informações. - Implementação da intervenção (segunda iteração). - Participantes. - Coleta de informações. - Análise das informações 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação da proposta (Sistematização do JSs) - Coleta de informações (aplicação do formulário para coletar os dados sobre o JSs) - Análise dos resultados (compilação dos dados)
Fase 4: Reflexão para produzir “Princípios de Design” e melhorar implementação da solução.	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios de design. - Artefato(s) implementado(s). - Desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e reflexão da proposta.

Fonte: fases da DBR adaptada pela autora.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA (ESCOLA/ALUNOS)

Nesta seção do capítulo, apresento a contextualização da pesquisa. O trabalho desenvolvido durante o mestrado teve, como principal fator de aprendizagem, o ensino da leitura e da escrita mediado por uma tecnologia — neste caso em específico, o JD. Neste momento, encontra-se a primeira fase da DBR, bem como a fase da pesquisa-ação, pois foi realizada a investigação do contexto da turma em que se realizaria a atividade e, também, foi traçada a problemática de investigação dos usuários (alunos) fase 1 da DBR.

Durante a investigação da pesquisa, busco, por meio do JD, contribuir com a construção de habilidades tanto de leitura quanto de escrita, visto que a aprendizagem mediada por JD traz concepções e percepções potencializadoras na aprendizagem do estudante. Segundo Coutinho e Alves, a prática baseada em jogos apresenta três possibilidades:

A primeira converge para a compreensão do jogo digital como algo além de uma ferramenta tecnológica [...]. A segunda [...] como autogerenciamento da aprendizagem atrelado à cognição situada [...] remete ao processo de autonomia do sujeito do buscar o próprio conhecimento. A terceira [...] voltada à interlocução entre a arte da docência, atrelada ao conhecimento do jogo e de suas interfaces, e a especialidade da ciência. (COUTINHO e ALVES, 2016, p. 116 -117).

Nesse sentido, a prática educativa mediada por JD pode estar, sim, em sintonia com os objetivos e as atividades curriculares, quando os atores implicados no processo educacionais acreditam e compreendem que as ferramentas digitais, em especial os JDs, podem ser grandes potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, o jogo, assim como o professor, desempenha papel de mediador, pois, ao inserir, na prática educativa, o JD como ferramenta mediadora do conhecimento, é preciso: 1) ter objetivos claros, que orientem a construção da aprendizagem; 2) ter em mente o tema que será abordado; e 3) avaliar e desenvolver as possibilidades de dinâmica de jogos, uma vez que é necessário mais do que apresentar os conteúdos em um jogo: apresentar situações e recursos que engajem os estudantes na aprendizagem é essencial.

Conforme Telles e Alves, a aprendizagem baseada em JD apresenta algumas possibilidades de seu uso:

É possível falar em uma aprendizagem por meio de jogos, em aprender com jogos e aprender fazendo jogos. No primeiro caso, trata-se do uso de jogos de computador desenvolvido para dar conta de um conteúdo educacional específico. No segundo caso, trata-se da adaptação de jogos não educativos com a funcionalidade de ensinar ou demonstrar conceitos ou métodos. Por fim, o desenvolvimento de jogos é um projeto que permite a sistematização do conhecimento sobre determinado tópico. (TELLES e ALVES, 2016, p.128).

Desse modo, o trabalho realizado nesta pesquisa situa-se no primeiro caso, uma vez que foi desenvolvido um JD com um conteúdo educacional específico para promover a aprendizagem dos sujeitos participantes desta pesquisa. Nesse sentido, antes de chegar na aplicação do JD, foi preciso estudar o contexto de aplicação do projeto e observar o contexto social em que estão inseridos os sujeitos participantes desta pesquisa, bem como as facilidades e dificuldades que eles apresentam diante do componente curricular de Língua Portuguesa (LP).

Por isso, reforçamos que a metodologia da pesquisa encontra-se de acordo com a nossa proposta de trabalho, uma vez que, para proporcionar uma aprendizagem significativa, é preciso investigar o contexto, primeira etapa do ciclo da pesquisa-ação, para, então, traçar um planejamento de ação. Dessa maneira, na próxima subseção do capítulo, mostraremos a visão macro (escola) e micro (sujeitos ativos) inseridas no contexto desta pesquisa.

3.2.1 Contexto escolar

A instituição de ensino em que se realizou a pesquisa é uma escola de Educação Básica da Rede de Ensino Privado, situada no Estado de Santa Catarina (SC), na cidade de Florianópolis, no Bairro Estreito. A escola foi selecionada por ser o espaço de trabalho da professora-pesquisadora, tornando-se, assim, um lugar possível de aplicação e de coleta de dados para a pesquisa.

A escola oferece, à comunidade de Florianópolis, o ensino de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I e II, bem como de Ensino Médio, recebendo alunos das regiões próximas. A escola faz parte da Rede de Ensino Salvatoriano, a qual a identidade compreende a dimensão pastoral e evangelizadora transversalizada em sua prática pedagógica, ressaltando, com os estudantes, o cultivo cotidiano de valores cristãos, éticos e sociais, as crenças e o incentivo à intervenção de ações solidárias críticas e criativas.

A proposta de ensino, além de abordar a concepção evangelizadora, apresenta uma metodologia de ensino baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)⁶, cujo foco é o processo de mediação do conhecimento, possibilitando, ao estudante, o desenvolvimento de habilidades e competências de maneira autônoma.

Destaco a importância de produzir pesquisas em instituições educativas, desenvolver a investigação das lacunas existentes no ensino e propor, através de metodologias ativas e inovações, atividades que buscam sanar as dificuldades identificadas em sala de aula, a fim de aproximar a aprendizagem, cada vez mais, do contexto dos alunos. Além disso, o objetivo é aproximar as discussões realizadas na Universidade com o que é desenvolvido em sala de aula, rompendo, assim, as barreiras existentes entre elas e colaborando, de maneira significativa, no processo de ensino e aprendizagem, visto que a pesquisa acadêmica tem muito a contribuir com a Escola Básica.

3.2.2 Perfil das turmas

Acreditamos ser fundamental apresentar alguns aspectos característicos das turmas selecionadas para participar do desenvolvimento da pesquisa, a fim de mostrar que a organização da proposta de trabalho aconteceu considerando o contexto dos alunos, bem como as suas dificuldades e facilidades na aprendizagem do componente curricular de LP, identificadas pela professora-pesquisadora durante a investigação do contexto.

Os estudantes participantes da pesquisa fazem parte das turmas de 6.º ano (61 e 62) do turno matutino, totalizando 42 alunos participantes (28 estudantes da primeira turma e 22 da segunda). Durante o período de coleta de informações sobre o andamento das turmas, foi possível verificar que: 1) de modo geral, os estudantes são bem participativos, demonstram comprometimento com as atividades que são proporcionadas em sala de aula; e 2) o relacionamento tanto entre eles quanto entre eles e a professora-pesquisadora é bem respeitoso. Apesar de este ano ser atípico por conta da pandemia, os alunos procuraram ser participativos e adeptos às

⁶ Proposta Pedagógica da escola. Disponível em <<https://www.redesalvatoriana.org.br/fatima/institucional/educacional/>>

atividades desenvolvidas, contudo, em alguns momentos, era perceptível o quanto eles se apresentavam cansados diante do fato de a aprendizagem ocorrer por meio de uma tela virtual.

Em vários momentos, foi ressaltada, com os estudantes, a importância da inserção das tecnologias em sala de aula, o que possibilitou a continuidade da aprendizagem durante este momento, em que todos, a nível mundial, enfrentam uma pandemia. Assim, foi realizado um levantamento com os alunos, a partir de uma discussão mediada, sobre quais tecnologias e/ou recursos digitais eles utilizam para realizar seus estudos e suas atividades complementares — o que foi tornou possível observar que muitos tinham familiaridade em manusear as ferramentas digitais, tais como CANVA e aplicativos de PODCAST e de construção de mapas mentais, o que reforça a discussão de que, cada vez mais, os jovens em determinadas condições estruturais e culturais estão mais interligados e familiarizados com os meios digitais, uma vez que estão sempre conectados por meio de computadores, celulares ou videogames.

Dessa forma, percebemos que as tecnologias vêm atuando e participando, com cada vez mais frequência, da construção dos conhecimentos dos estudantes. Além disso, os alunos, quando questionados sobre o interesse da aprendizagem a partir de jogos, demonstraram interesse de que, durante as aulas de LP, fossem proporcionados momentos assim. O recurso digital que os alunos conheciam e solicitavam a utilização nas aulas era a ferramenta *Kahoot*. Este aspecto característico, de ambas as turmas demonstrarem interesse por JD nas aulas, só reforçou ainda mais o entusiasmo da professora-pesquisadora em trabalhar com esta ferramenta para a mediação do conteúdo.

Nas palavras de Alves:

A aprendizagem que é constituída em interação com games não é mera cópia mecânica das situações vivenciadas, mas uma resignificação que os jogadores fazem imagens e ações presentes nos conteúdos dos jogos eletrônicos mediante seus modelos de aprendizagem construídos ao longo de sua estruturação como sujeitos. (ALVES, 2015, p. 118).

Nesse sentido, a autora apresenta que, no universo dos jogos, sempre há aprendizagens constituídas em torno dos jogos. Para além disso, Prensky (2006), na abordagem dos jogos educacionais, menciona o surgimento de novos títulos, que mobilizam conhecimento curricular de maneira a desafiar e engajar o aluno na

aprendizagem. Assim, tais argumentos justificam a inserção dos JSs no mote da pesquisa. Em relação ao ensino da leitura e da escrita, foi possível constatar a grande dificuldade dos alunos tanto com a leitura quanto com a produção textual. No que diz respeito à leitura, os alunos não apresentam o hábito — que não envolva as obras obrigatórias da escola. Os alunos apresentaram, durante as aulas de LP, bastante resistência em ler, o que motivou a investir, no jogo, um tópico que abordasse a leitura.

Vale destacar que, nas turmas, havia estudantes que, além dos livros paradidáticos solicitados pela escola, realizavam leituras de outras obras. A obra de maior destaque foi a coleção de Harry Potter — muitos alunos relataram e, até mesmo, mostraram, durante as aulas on-line de Língua Portuguesa, seus livros. Este fator foi muito importante, pois, no jogo, foi criado um personagem, caracterizado como assistente virtual, chamado Dobby, fazendo referência a um personagem, que é um elfo doméstico, servo da família Malfoy, presente na história do clássico Harry Potter.

Em relação à produção escrita, foi possível constatar que os alunos apresentavam bastante dificuldade na organização de suas ideias; além disso, não conseguiam relacionar as características do gênero em sua escrita. A partir da identificação destas dificuldades, também se propôs o investimento no jogo para auxiliar os alunos na compreensão deste tópico. De acordo com Lilian Passarelli (2012, p. 116), “a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com várias maneiras como ela é veiculada na sociedade”.

Tendo em vista o contexto da turma, suas fragilidades, suas potencialidades e a importância de trabalhar com o ensino da leitura e da escrita, acreditamos que os aspectos identificados e pontuados foram essenciais para traçar uma proposta de ensino que potencializasse, ainda mais, o aprendizado desses estudantes.

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os procedimentos de realização da pesquisa. A dinamização da proposta contou com seis (6) oficinas, cada uma correspondente à mesma quantidade de fases contidas no JS. Neste momento, encontra-se a fase 3

da DBR. A tabela 1 ilustra a configuração dos procedimentos de pesquisa aplicados neste trabalho.

Tabela 1 - Configuração dos procedimentos da pesquisa

Etapa	Atividades
1. ^a etapa	Realização da 1. ^a fase do jogo: introdução sobre leitura e escrita
2. ^a etapa	Realização da 2. ^a fase do jogo: dinamização do gênero conto
3. ^a etapa	Realização da 3. ^a fase do jogo: criação do personagem
4. ^a etapa	Realização da 4. ^a fase do jogo: criação do cenário
5. ^a etapa	Realização do 5. ^a fase do jogo: produção escrita – 1. ^a versão
6. ^a etapa	Realização do 6. ^a fase do jogo: produção escrita – 2. ^a versão

Fonte: autora.

A tabela apresentada indica quais foram as atividades realizadas nesta pesquisa, identificadas por etapas, a fim de que o leitor possa visualizar, com mais clareza, o que foi proposto em cada momento. Na primeira etapa, foi realizada a primeira fase do jogo, intitulada “aprendendo sobre leitura e escrita”, a qual apresentava dicas sobre estes conteúdos. Além disso, nesta primeira fase, o personagem Dobby é apresentado como assistente virtual da professora e dos alunos. Assim, foi a partir da fala dele que os alunos tiveram contato com o conteúdo. Há, no jogo, mais dois personagens: João e Maria — desempenhando a função de alunos. Vale ressaltar que o detalhamento sobre o jogo encontra-se na seção 3.4 desta dissertação.

Na segunda etapa, foi realizada a segunda fase do jogo, intitulada “aprendendo sobre o gênero conto”, na qual continha a explicação do gênero textual

conto, abordando as características e a estrutura do gênero. Nesta fase, os alunos foram motivados a realizar a leitura de um conto muito conhecido — O Gato de Botas — e a identificar, nesse texto, os elementos narrativos característicos do gênero. Além disso, foi proposto, como desafio/tarefa, a pesquisa de outro conto para realizar a leitura e a identificação dos elementos da narrativa; na sequência, aconteceu a socialização da tarefa, em que os alunos, incentivados pela professora-pesquisadora, construíram uma lista de contos/histórias para realizar a leitura nas férias.

Na terceira etapa, foi realizada a terceira fase do jogo, intitulada “construindo o personagem”. Nessa fase, os alunos foram mobilizados a construir um personagem principal para sua história. Para criar o personagem, foram apresentadas, a partir da fala da assistente virtual, orientações para os alunos efetuarem esta atividade.

Na quarta etapa, foi realizada a quarta fase do jogo, intitulada “construindo o cenário para a história”. Nessa fase, assim como na anterior, os alunos foram orientados a construírem um cenário, que seria parte da sua história.

Na quinta etapa, foi realizada a quinta fase do jogo, intitulada “escrita do texto: 1.ª versão”. Nesta fase, os alunos foram instigados a realizar a primeira versão da escrita de seu texto, considerando as orientações propostas no jogo. Na sexta e última etapa, foi realizada a sexta fase do jogo, intitulada “reescrita do texto: 2.ª versão”, a qual consistia em reescrever o texto, a partir do *feedback* realizado pela professora-pesquisadora nos textos.

Durante a realização das fases do jogo, procurou-se conscientizar os alunos sobre a importância do hábito da leitura, pois, a partir dela, adquirimos conhecimento tanto sobre a linguagem quanto sobre as diferentes culturas e informamo-nos sobre diversos assuntos, possibilitando, assim, um melhor desenvolvimento da escrita. Segundo Koch e Elias (2014, p. 39), “na leitura de um texto, fazendo pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação”. Desse modo, todo o conhecimento mobilizado durante a leitura é essencial para a construção de sentido.

A produção escrita foi solicitada para que os alunos desenvolvessem a escrita manualmente e, ao ir lendo e escrevendo seus próprios textos, fossem organizando as ideias de forma coerente, visto que uma de suas dificuldades na escrita era a de

colocar ideias de forma clara. Neste momento, o papel e a intervenção da professora-pesquisadora nas atividades foi de mediadora da aprendizagem da escrita, uma vez que, a partir do *feedback* do texto — avaliação e correção —, foi encaminhada, com os estudantes, a reescrita da história, a fim de qualificar as fragilidades identificadas no texto. Nesse sentido, Suassuna (2018, p. 120) afirma que “a mediação do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita”.

4.1 DESENVOLVIMENTO DO JOGO DIGITAL

Nesta seção do capítulo, trato do desenvolvimento do produto da pesquisa: o jogo digital. Aqui encontra-se a fase 2 da DBR, em que há a construção do JD, bem como aplicação da proposta. O produto foi desenvolvido pensando nos objetivos propostos para a condução da pesquisa e levando em consideração as informações coletadas durante a investigação do contexto. Ao integrar o jogo digital na aprendizagem da leitura e da escrita em LP, busco mobilizar os alunos na aprendizagem e defender as ferramentas tecnológicas, em especial os jogos digitais, como grandes ferramentas potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, cabe destacar que a criação do jogo se deu em uma plataforma específica, a qual será detalhada mais adiante, e foi criado, também, um *site*⁷, onde foi disponibilizado, para os alunos, todas as informações sobre a organização deste projeto, bem como sobre as fases do jogo. Assim, o *site* serviu como suporte para adicionar os materiais extras que não eram possíveis de serem colocados no jogo.

Desse modo, levando em consideração todos os aspectos mencionados anteriormente, buscamos desenvolver o jogo na plataforma Faz Game, proporcionando, ao estudante, uma atividade diferenciada, envolvendo a aprendizagem do conteúdo do currículo escolar. A plataforma Faz Game surgiu mediante duas experiências dos empreendedores Carla Zeltzer e Antônio Ramos, uma voltada para a criação e utilização de um *game* educativo para estudantes da rede pública; e outra voltada para o desenvolvimento de cursos *e-learning* para capacitação de professores. Desta maneira, o Faz Game surgiu com o propósito de

⁷ *Site* sobre o projeto. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/projetoleituraeescrita/p%C3%A1gina-inicial>>.

permitir que professores e alunos, de maneira simples, criem jogos educativos, sem precisar entender muito sobre a linguagem de programação.

Além disso, o Faz Game é uma ferramenta colaborativa para a autoria de jogos educacionais, que podem ser criados tanto por alunos quanto por professores — através de uma narrativa simples, eles constroem os desafios da aprendizagem. Para a criação do jogo, a plataforma dispõe dos seguintes recursos, conforme a figura 7.

Figura 7 - Ilustração dos recursos disponíveis para a criação dos jogos na plataforma Faz Game



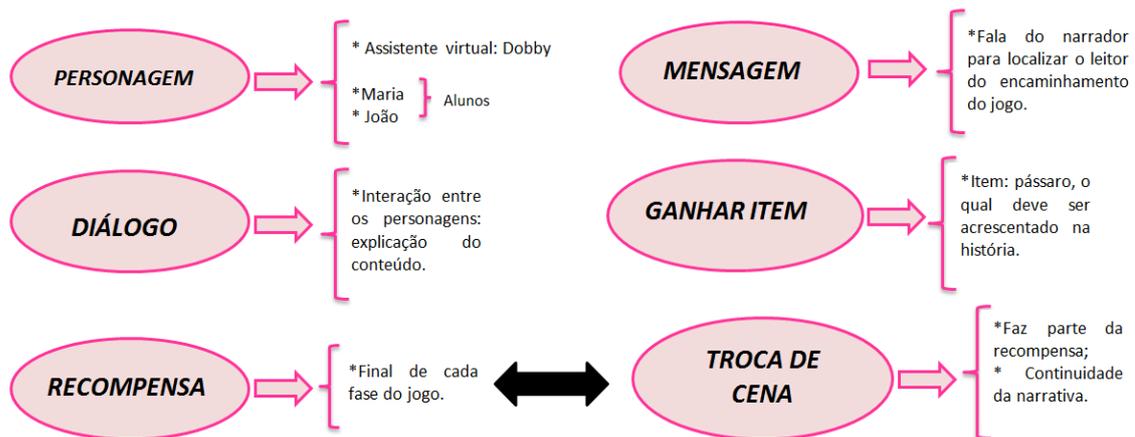
Fonte: autora.

A figura apresentada indica os recursos disponíveis na plataforma para criação de jogos digitais. Os personagens presentes no jogo estão divididos em principal e secundário. O personagem principal é aquele que tem a funcionalidade de se locomover, interagir, piscar os olhos e respirar; já o personagem secundário se desloca ao clicar e também participa da interação.

Em relação ao movimento da narrativa, há a mensagem, que possibilita a inclusão de textos; o diálogo, que é a interação, a conversa entre os personagens; e, ainda, a inserção de perguntas e respostas, as quais podem ser utilizadas para direcionar os caminhos do jogo. A opção “ganhar item” refere-se à inclusão de algum objeto no inventário do jogador, enquanto a opção “usar item” possibilita a utilização de um objetivo que está contido no inventário do jogador. A recompensa propicia fornecer ou retirar pontos do jogador, e a troca de cena permite o desenvolvimento/a continuidade da narrativa em outro cenário.

Para a criação e utilização do jogo que foi desenvolvido na plataforma, utilizou-se os seguintes recursos: os personagens, a mensagem, o diálogo, a recompensa (a qual foi adaptada), ganhar item e troca de cena. Na figura 8, ilustra-se a utilização de cada item no jogo.

Figura 8 - Ilustração dos elementos utilizados no jogo digital



Fonte: autora.

A partir dos elementos utilizados no jogo (2^o fase da DBR), apresentaremos a construção de cada fase. Na criação da fase 1, foram trabalhadas dicas de leitura e de escrita, conforme já mencionado anteriormente, a fim de que os alunos as utilizassem para o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. Nesta primeira fase, foram apresentados, aos alunos, os personagens presentes no jogo. As figuras 9, 10, 11, 12 e 13 ilustram a organização do jogo.

Figura 9 - Abertura do jogo



Fonte: autora.

Figura 10 - Apresentação do assistente virtual



Fonte: autora.

Figura 11 – Questionamento do Dobby sobre a leitura e a escrita



Fonte: autora

Figura 12 – Algumas orientações de leitura



Fonte: autora

Figura 13 – Algumas orientações de escrita



Fonte: autora

Na fase 2, foi abordado, com os alunos, o gênero conto. Para isso, nesta fase, criamos duas trilhas, a partir do seguinte questionamento: “você conhece as características do gênero textual conto?”. O aluno possuía duas opções de resposta: “sim”, se já conhecesse o gênero; e “não”, caso o aluno não soubesse nada. Inicialmente, foram apresentados dois caminhos diferentes, contudo, após a explicação do gênero, no momento dos desafios/da realização da tarefa, as trilhas se uniram. As figuras 14, 15 e 16 ilustram a fase 2.

Figura 14 - Início das trilhas



Fonte: autora.

Figura 15 – Atividade de interpretação e compreensão da fase 2



Fonte: autora

Figura 16 - Recompensa da fase 2: piquenique no parque florestal



Fonte: autora.

Na fase 3, foi oportunizado, aos alunos, um momento para criação de um personagem principal para a sua história. Neste momento, os alunos retomaram os conhecimentos sobre as classes gramaticais trabalhadas em aula: substantivo (ao nomear o personagem) e adjetivo (ao descrevê-lo). As figuras 17,18 e 19 ilustram esta fase do jogo.

Figura 17 - Construção da personagem



Fonte: autora.

Figura 18 – Orientações para criação do personagem



Fonte: autora

Figura 19 - Recompensa da fase 3: passeio no parque de diversão



Fonte: autora.

Na fase 4, foi propiciado um momento para criação de um lugar onde se passaria à história. Neste momento, também retomamos as classes gramaticais substantivos e adjetivos trabalhadas em aula. Além disso, destacamos que optamos por enfatizar a escrita individual desses dois elementos narrativos, a fim de que os alunos conseguissem organizar o personagem e o cenário na história, bem como as ideias em torno do enredo narrativo, pois, conforme já mencionado, os alunos apresentavam dificuldades em organizar as ideias, no texto, de forma coerente e clara. As figuras 20, 21 e 22 ilustram a fase 4.

Figura 20 - Construção do cenário



Fonte: autora.

Figura 21 – Orientações para criação do cenário



Fonte: autora

Figura 22 - Recompensa da fase 4: um dia na praia



Fonte: autora.

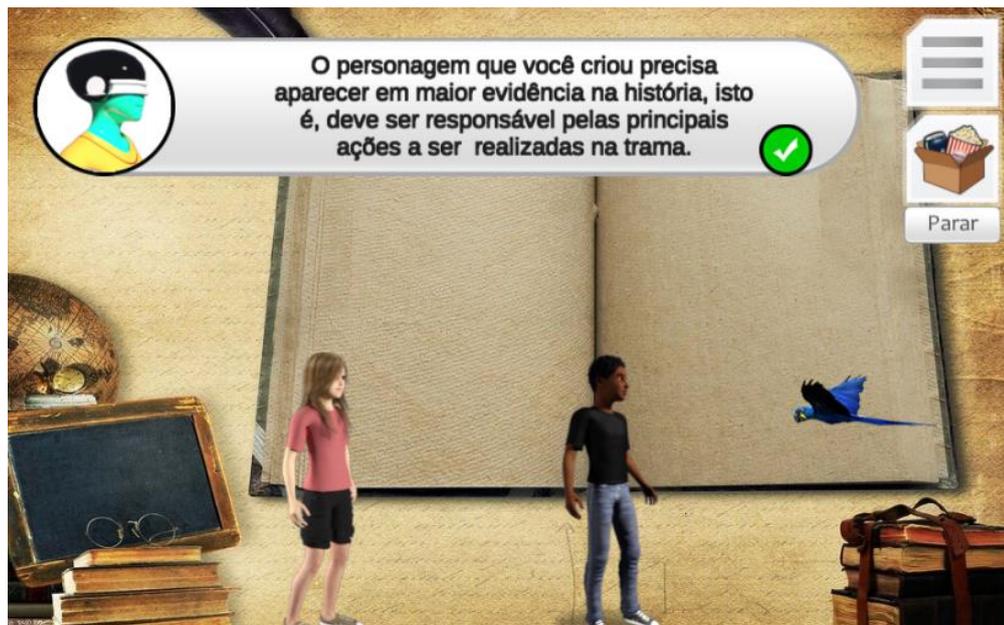
Na fase 5, foi proporcionada a escrita do texto, unindo o personagem e o cenário, criados nas fases anteriores. Nesta fase, retomamos os conhecimentos abordados nas fases 1, 2, 3 e 4. Além disso, na fase 5, os alunos foram surpreendidos com um item que deveria ser acrescentado na história: o pássaro. Assim, ao longo da trama, o pássaro deveria aparecer. Ressalta-se que a escrita do texto não ocorreu durante o jogo e, sim, de maneira tradicional, utilizando a ferramenta Word, uma vez que a plataforma não disponibiliza o recurso de criação de escrita dentro do próprio jogo. As figuras 23, 24 e 25 ilustram a fase 5 do jogo.

Figura 23 - Abertura da fase 5: produção escrita



Fonte: autora.

Figura 24 – Orientações para escrita



Fonte: autora.

Figura 25 - Recompensa da fase 5: ingresso para o cinema



Fonte: autora.

Na fase 6, foi realizada, com os alunos, a reescrita dos textos, a partir do *feedback*. Nesta fase, os estudantes foram orientados a reescreverem o texto, atentando aos aspectos pontuados no *feedback*. Ressaltamos que a orientação para a reescrita do texto dos alunos aconteceu através do bilhete orientador, proposto por Ruiz (2010). O bilhete orientador segundo Cristiane Fuzer (2012) é elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo orientações e sugestões do que e como fazer. Além disso, Fuzer (2012) aponta que, para a realização dos bilhetes orientadores, professores de línguas devem considerar dois momentos:

No primeiro feedback provido, é preciso fornecer orientações que auxiliem o aluno a adequar o texto à temática e ao propósito comunicativo do gênero textual que está sendo praticado. [...] Nos bilhetes direcionados à segunda versão do texto do aluno, a professora em formação busca fornecer orientações mais voltadas para resolver problemas de conteúdo. (FUZER, 2012, p. 231)

Na fase 6, os estudantes também foram surpreendidos com um item para ser acrescentado em sua história — contudo eles ficaram livres para escolher um “objeto moderno”. O objeto moderno faz referência a algum elemento da atualidade presente na rotina dos alunos, como celular, videogame, livro, etc. A reescrita do

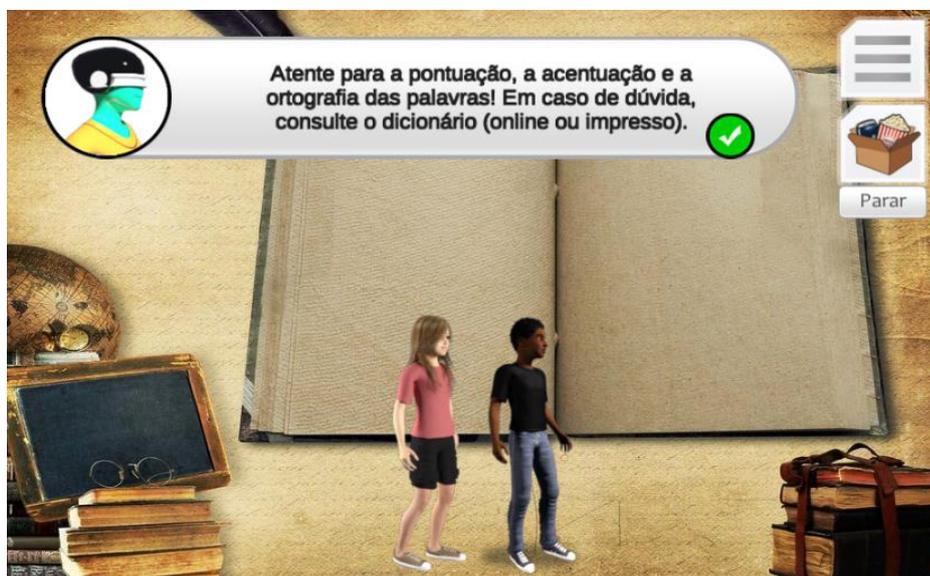
texto também aconteceu de forma tradicional, utilizando a ferramenta *Word*. As figuras 26, 27 e 28 ilustram a fase 6.

Figura 26 - Fase 6: reescrita do texto



Fonte: autora.

Figura 27 – Orientação para reescrita



Fonte: autora.

Figura 28 - Recompensa da fase 6: passeio no shopping



Fonte: autora.

Nesta seção, apresenta-se, detalhadamente, o desenvolvimento do jogo que foi organizado e dinamizado com os alunos das duas turmas de 6.º ano do Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima. No capítulo seguinte, será apresentada a análise dos dados obtidos através do questionário avaliativo, aplicado com os estudantes a fim de avaliar a aplicabilidade do jogo, bem como o processo de construção da aprendizagem.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, realizo a análise, 4^o fase da DBR, a qual se refere à avaliação, bem como a interpretação e a discussão dos dados obtidos após a aplicação do JD. Vale ressaltar que o objetivo desta pesquisa foi desenvolver um JD na plataforma Faz Game, para incentivar e promover a qualificação da aprendizagem nos segmentos de leitura e de escrita, trabalhados durante as aulas de LP.

O JD desenvolvido para ser aplicado nas aulas de LP abordou os seguintes conteúdos: dicas de leitura; leitura de textos; gênero textual conto; e escrita e reescrita do texto. Tais conteúdos fazem parte da grade curricular a ser trabalhada nas turmas de 6.^o ano. Durante a análise e interpretação dos dados, serão realizadas discussões acerca do trabalho desenvolvido durante a pesquisa.

Para melhor localizar e conduzir o leitor, utilizo S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8 para me referir aos sujeitos de pesquisa — neste caso, os estudantes das turmas 61 e 62. Vale ressaltar que, durante a realização da pesquisa, participaram 42 alunos, entretanto, na aplicação do questionário, aproximadamente 35 alunos responderam. Assim, para selecionar os sujeitos que fariam parte da análise dos dados, considerarei alguns critérios de escolha, pois houve muita repetição de respostas, bem como apresentação delas de forma vaga no âmbito do “sim”, do “não” e do “nada”.

Dessa forma, os critérios foram: respostas completas, bem desenvolvidas e que abordassem um posicionamento crítico diante dos questionamentos. Desse modo, os sujeitos listados, aqui, para a análise foram escolhidos por contemplarem esses critérios. Enfatizo que as questões dos tópicos “reação do aluno no papel de jogador”, “reação do aluno com a aprendizagem com jogo digital” e “reação do aluno em relação ao jogo digital” foram respondidas pelos alunos, considerando a escala baseada em Likert (1932); enquanto as “questões abertas” solicitaram posicionamento crítico do aluno, diante da experiência. Antes de iniciar a análise, apresento, na tabela 2, as perguntas realizadas no formulário de avaliação.

Tabela 2 - Perguntas contidas no formulário de avaliação

PERGUNTAS
• Reação do aluno no papel de jogador
1. O jogo possibilitou o aprendizado do conteúdo através da plataforma.
2. Consegui, através da experiência/do ato de jogar, ampliar meus conhecimentos acerca do gênero conto.
3. As reações/falas dos personagens, apresentadas ao longo das fases do jogo, permitiram interagir para esclarecimentos de possíveis dúvidas.
4. O cenário atraiu minha atenção para o desenvolvimento das fases do jogo.
• Reação do aluno com a aprendizagem com jogo digital
1. O jogo contribuiu para a construção da aprendizagem acerca da leitura.
2. O jogo contribuiu para a construção da aprendizagem acerca da escrita.
3. O jogo foi eficiente para promover a aprendizagem do gênero conto.
4. O jogo permitiu compreender a construção de um personagem.
5. O jogo permitiu compreender a construção de um cenário.
• Reação do aluno em relação ao jogo digital:

1. O jogo conseguiu atrair minha atenção.
2. O conteúdo do jogo potencializou minha aprendizagem.
3. Foi fácil compreender a funcionalidade do jogo.
4. Foi estimulante jogar e aprender com o jogo criado.
5. As fases do jogo me ajudaram na compreensão do conteúdo.
6. As fases do jogo foram desafiadoras.
7. O jogo motivou meu interesse sobre leitura e escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • Questões abertas: fique à vontade para pontuar os aspectos que julgar necessários.
1. Pontue aspectos positivos sobre o jogo:
2. Pontue aspectos positivos sobre a experiência de aprender jogando:
3. Pontue aspectos negativos sobre o jogo:
4. Pontue aspectos negativos sobre a experiência de aprender jogando:
5. O que você achou da dinâmica de produzir o texto fora do jogo? Você acha que haveria alguma forma diferente de realizar esta atividade?

Fonte: autora.

As questões foram pensadas para responder os objetivos pontuados para conduzir a investigação desta pesquisa. Assim sendo, para realizar a análise e a discussão dos dados, vamos resgatar os objetivos. O primeiro objetivo que conduziu

a pesquisa foi “*avaliar o impacto e as contribuições dos jogos digitais para o avanço do ensino de Língua Portuguesa acerca dos tópicos de ensino de leitura e de escrita*”. Sobre o impacto causado pelos JDs na aprendizagem, percebo que a cultura digital está cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Os JDs tornaram-se instrumentos motivacionais para a aprendizagem de nossos estudantes — é fato que os educadores já estão utilizando esta ferramenta em práticas pedagógicas. Para Petry (2016, p. 47), “o mais importante seria provocar o engajamento ativo e proporcionar espaço de liberdade para jogar com a frequência desejada pelos estudantes”. Segundo o autor (PETRY, 2016), os JDs despertam o interesse nos estudantes, acabam sensibilizando-os para uma aprendizagem significativa, carregada de conhecimento.

Durante as aulas de LP, os alunos, em alguns momentos, solicitavam muito que as atividades fossem realizadas a partir de JD, como já relatado nesta dissertação, o que só aumentou o meu interesse enquanto professora-pesquisadora em utilizar os jogos não apenas durante as aulas de LP, mas também como objeto de pesquisa para o mestrado. Uma das questões abertas contidas no formulário era a de pontuar os aspectos que os alunos julgavam positivos sobre o jogo. A tabela 3 apresenta as respostas de S1, S2, S3 e S4.

Tabela 3 - Respostas obtidas no formulário

Orientação: Pontue aspectos positivos sobre o jogo:	
Sujeito	Respostas
S1	<i>“Bem apresentado e organizado, apresenta bons aspectos para melhorar o seu conhecimento, estimula a conversação com o leitor digital, faz com que nós pratiquemos diferentes modos de estudo, aspectos visuais chamativos.”</i>
S2	<i>“O jogo nos ajudou a compreender melhor sobre o tema conto e isso nos fez fazer uma história que foi bom para a nossa leitura e</i>

	<i>criatividade”.</i>
S3	<i>“Ensina e motiva as pessoas de forma fácil e boa, com mine desafios.”</i>
S4	<i>“Interessante o jogo e dá para aprender bastante nele”.</i>

Fonte: autora.

A partir das respostas acima, percebo o quanto o JD impactou de forma positiva na aprendizagem dos estudantes, reforçando que, através desta ferramenta, é possível engajar e desenvolver, com os alunos, habilidades acerca do conteúdo estudado em aula. Outro impacto positivo que julgo ser necessário apresentar é que 2020 foi um ano atípico na educação, por conta da pandemia, conforme já relatado. Para dar continuidade às aulas, foi preciso adaptá-las — do modo presencial para o modo on-line —, o que exigiu maior tempo na frente do computador tanto para os professores quanto para os alunos. Muitos destes alunos se sentiram cansados nesta nova modalidade — S5 pontuou que a atividade realizada com JD proporcionou outra maneira de aprender, saindo da rotina. Conforme as palavras dele:

É uma forma **inovadora** de deixar os alunos aprenderem digitalmente por causa que ficam muito tempo conectados, bem divertido assim como há atividade digital em vez de fazer no EAD, fazer no papel ou num arquivo, isso deixou o jogo mais empolgante, no início sinceramente pensei que seria difícil e chato, mas foi legal. (S5 - Resposta à primeira pergunta aberta do questionário avaliativo - grifos da autora).

Assim, tomo, como destaque, a palavra “inovadora”, para nos inspirar, enquanto professores de linguagens, a proporcionar atividades diferenciadas em sala de aula, uma vez que é possível trabalhar o ensino de LP por meio dos JDs — refletir sobre a utilização dos JDs para promover o ensino de LP requer considerar a concepção sociointeracionista da linguagem. Para Koch (2006, p.19), a linguagem é vista como “um lugar de ‘inter-relação’ entre sujeitos sociais, isto é, sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa”.

Essa concepção, pontuada pela autora, sobre a linguagem, vai ao encontro de um dos conceitos abordados para caracterizar os jogos: **a interação**, a qual também é marcada nos estudos da mediação propostos pela teoria vygotskiana e pela Teoria da Atividade, que tem a interação dos elementos da atividade como algo fundamental para caracterizar a própria atividade. De acordo com Leffa (2005):

“O ser humano anseia por interagir. Se estiver isolado, numa prisão solitária, ou mesmo no meio da multidão, ele vai sempre procurar uma fresta por onde possa interagir com o outro – seja escrevendo na parede da cela, usando um telefone celular ou atrapalhando o professor numa sala de aula cujo assunto não tem condições de acompanhar. O ser humano não tolera a ausência do outro.” (LEFFA, 2005, p. 4).

Ainda sobre esta resposta deste sujeito, há marcado pontualmente em suas palavras uma característica da Teoria Da Atividade, ao mencionar que a atividade saiu da “rotina”, isso significa que um elemento da atividade (o contexto) foi modificado, a partir da realização do jogo. Dessa forma, a partir das falas dos sujeitos S6, S7 e S8, ilustradas na tabela 4, percebemos que, ainda que a plataforma e o jogo apresentem limitações acerca da interação, ela foi, sim, construída durante o jogo.

Tabela 4 - Respostas obtidas no formulário

Sujeito	Resposta
S6	<i>“Achei legal pelo nome de um dos personagens se chamar doobby, mesmo nome do elfo doméstico do filme do Harry Potter, as fases me proporcionaram grande aprendizado e as dicas que me ajudaram muito.”</i>
S7	<i>“Os 2 personagens que davam dicas para a próxima fase.”</i>
S8	<i>“Existem bastante recursos para criar e imaginar.”</i>

Fonte: autora.

A resposta de S6 mostra a importância de observar, conhecer e pesquisar o contexto dos alunos. Ter conhecimento sobre as curiosidades e sobre os gostos dos alunos é um fato que acreditamos ser necessário para aproximar o ensino do interesse dos alunos. Segundo Heemann (2004), “as ações são sempre situadas em um contexto e são impossíveis de serem entendidas sem o contexto da Teoria da Atividade” (HEEMANN, 2004, p. 1). Quando questionados a respeito da experiência sobre o ato de jogar, percebemos, nas respostas de S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8, o quanto foi benéfica, para a aprendizagem, esta experiência. A tabela 5 apresenta as respostas dos sujeitos de pesquisa.

Tabela 5 - Respostas obtidas no formulário

Orientação: Pontue aspectos positivos sobre a experiência de aprender jogando:	
Sujeito	Resposta
S1	<i>“Que tem pessoas que gostam de jogar daí é uma motivação para aprender.”</i>
S2	<i>“Acho muito legal, pois é uma forma mais legal e diferente de aprender e prende bem mais a minha atenção, gosto muito de aprender jogando.”</i>
S3	<i>“Além de ser diferenciado, foi muito legal aprender jogando, pois todos os gêneros que eu aprendi foi no livro ,foi bem divertido e bem legal.”</i>
S4	<i>“É um jogo bom, que te ensina várias características e dicas sobre um certo tema, então ajuda bastante na aprendizagem sobre o tema.”</i>

S5	<i>“Forma interativa e diferente de aprender, se conectamos mais com a tecnologia.”</i>
S6	<i>“Uns dos vários aspectos bons é que o aprendizado fica bem mais divertido.”</i>
S7	<i>“Foi bem divertido e incentiva a ler textos.”</i>
S8	<i>“Consegui aprender bem com o jogo.”</i>

Fonte: autora.

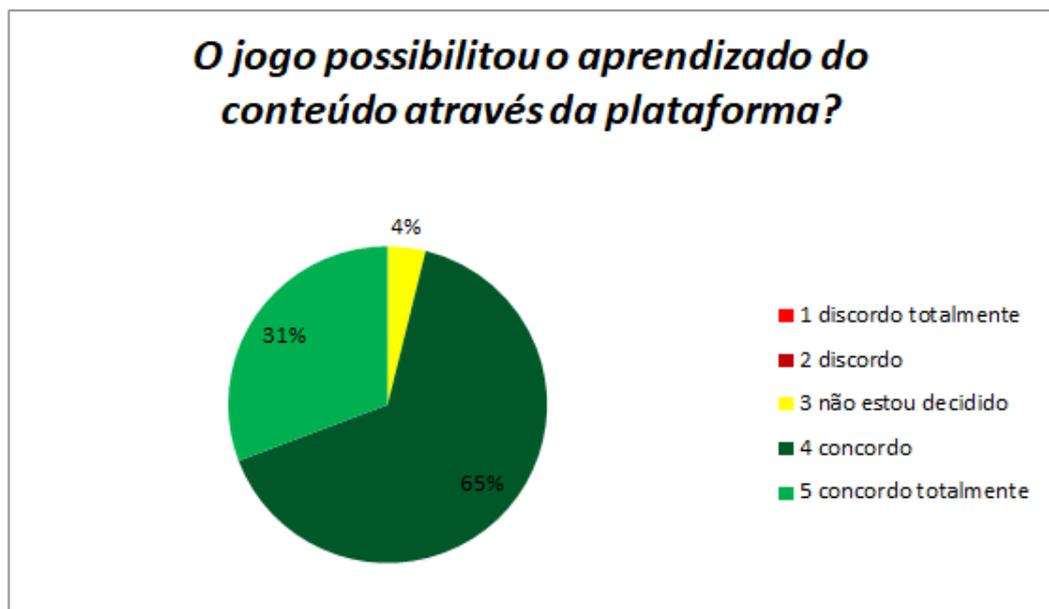
A partir das respostas, percebi que tal experiência, proporcionada aos alunos do 6.º ano, foi bastante satisfatória, uma vez que eles pontuaram o quanto foi significativo aprender por meio do JD. Palavras como “motivação”, “atenção”, “legal” e “divertida” marcam a ludicidade presente no jogo, que desenvolve a motivação, para realizar a atividade; a atenção, para finalizar as fases; e a questão dos adjetivos “legal” e “divertida”, como avaliação positiva para a realização do jogo. Nas palavras de Prensky:

As crianças de hoje querem ser envolvidas, e os games não só as envolvem, mas também ensinam lições valiosas durante o processo lições que nós queremos que elas aprendam. Esses jogos, na verdade, são um meio importante pelo qual nossos filhos estão aprendendo, preparando-se para a vida no século XXI. (...) o verdadeiro segredo que faz nossos filhos dedicarem tanto tempo aos games é o conhecimento que eles adquirem. (PRENSKY, 2001. p. 28)

Desse modo, as palavras do autor marcam pontualmente que os JDs, *games*, estão fazendo parte da rotina das crianças e dos jovens, cabendo, assim, tanto ao professor quanto à escola acompanhar as mudanças significativas que vêm acontecendo na cultura digital e inserir as ferramentas tecnológicas como aliadas do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, termos como “forma interativa” e palavras como “incentiva” ressaltam a ideia de que os JDs são instrumentos aliados do professor e que, a partir deles, é possível qualificar a aprendizagem de LP dos estudantes. Dessa forma, a respeito da análise sobre a reflexão do impacto dos JDs no ensino, avaliamos como positiva.

Outro questionamento dentro do primeiro objetivo está relacionado "às contribuições do JD para o avanço do ensino de LP", focando a aprendizagem nos tópicos de ensino de leitura e de escrita. No formulário, foram realizadas algumas perguntas, a fim de responder a este objetivo. Destaco que a partir da análise realizada na sequência, a qual está ilustrada nas figuras, considero as respostas obtidas pelos 35 alunos participantes. A primeira pergunta realizada foi "**o jogo possibilitou o aprendizado do conteúdo através da plataforma?**". Seguindo a escala de 1 a 5, baseando-se na escala de Likert (1932), obtive os seguintes resultados para este questionamento, conforme ilustra a figura 29.

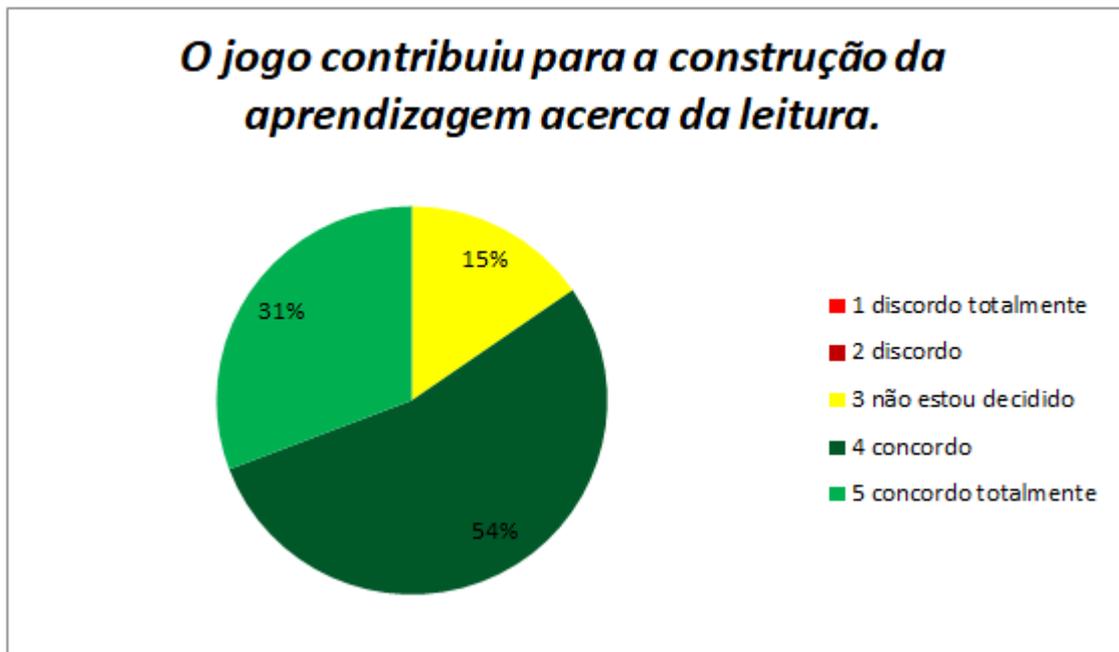
Figura 29 - Resultado obtido através do formulário avaliativo



Fonte: autora.

Percebo que 65% concordam e que 31% concordam totalmente que o jogo possibilitou aprender o conteúdo de LP. Através destes percentuais, percebo que a experiência da aprendizagem baseada em JD é positiva, uma vez que fica evidente seu potencial de proporcionar a aprendizagem. Além disso, houve questões específicas sobre a aprendizagem de leitura, escrita e gênero conto. Nas figuras 30 e 31, constam as perguntas e as respostas obtidas, seguidas pelas discussões.

Figura 30 - Respostas obtidas no formulário avaliativo

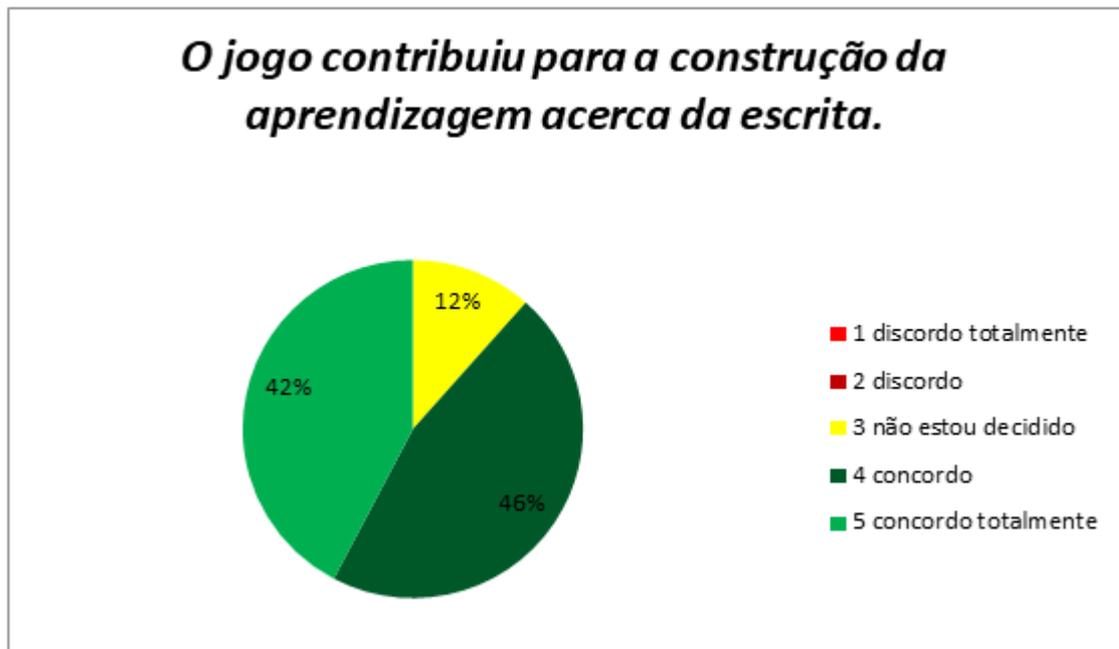


Fonte: autora.

No que tange ao ensino da leitura, é possível constatar que 54% concordam e 31% concordam totalmente que o jogo contribuiu para a aprendizagem acerca da leitura. Contudo 15% demonstraram-se neutros ao questionamento. Durante o levantamento do contexto em que as turmas se encontravam, identifiquei o desinteresse dos alunos na leitura e, com base nos resultados, percebi que o JD promoveu a aprendizagem dos estudantes, resultando na construção do conhecimento.

Trabalhar com os alunos a importância da leitura é fundamental, porque ela é a base para a produção escrita. Quanto mais o estudante lê, mais conhecimentos vai adquirindo. Para Koch e Elias (2014, p. 35), “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória”. Assim, a leitura é realizada para alcançar um objetivo e construir conhecimentos. Além disso, durante a leitura, a interação entre leitor-texto-autor é fundamental para que se tenha uma boa compreensão do que se está lendo e se possa aplicar os conhecimentos, construídos durante a leitura de um texto, na produção escrita.

Figura 31 - Respostas obtidas no formulário avaliativo



Fonte: autora.

No que se refere à aprendizagem da escrita, é possível constatar que 46% concordam e 42% concordam totalmente que o JD potencializou a aprendizagem da escrita. Contudo 12% mantiveram-se neutros ao responder. Os alunos tanto na escrita como na leitura também apresentaram dificuldades na construção de um texto. Ao verificar os resultados, é possível perceber que o JD proporcionou crescimento do conhecimento sobre a escrita, uma vez que, através da escrita e reescrita do texto, puderam ser percebidos avanços significativos, principalmente na questão de organização das ideias. Cabe ressaltar que tais avanços significativos também puderam ser observados nas produções escritas posteriores ao jogo, as quais foram solicitadas nas aulas de Produção Textual, pois, a partir da leitura realizada, por mim, professora-pesquisadora, dos textos dos estudantes, foi possível perceber o quanto a utilização do jogo ressignificou o aprendizado.

Trabalhar a produção textual não é tarefa fácil para nós, professores de Língua Portuguesa. Sabemos das dificuldades e da necessidade que nossos estudantes têm de escrever. Conforme afirma Antunes (2006),

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de

nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. (ANTUNES, 2006, p. 167).

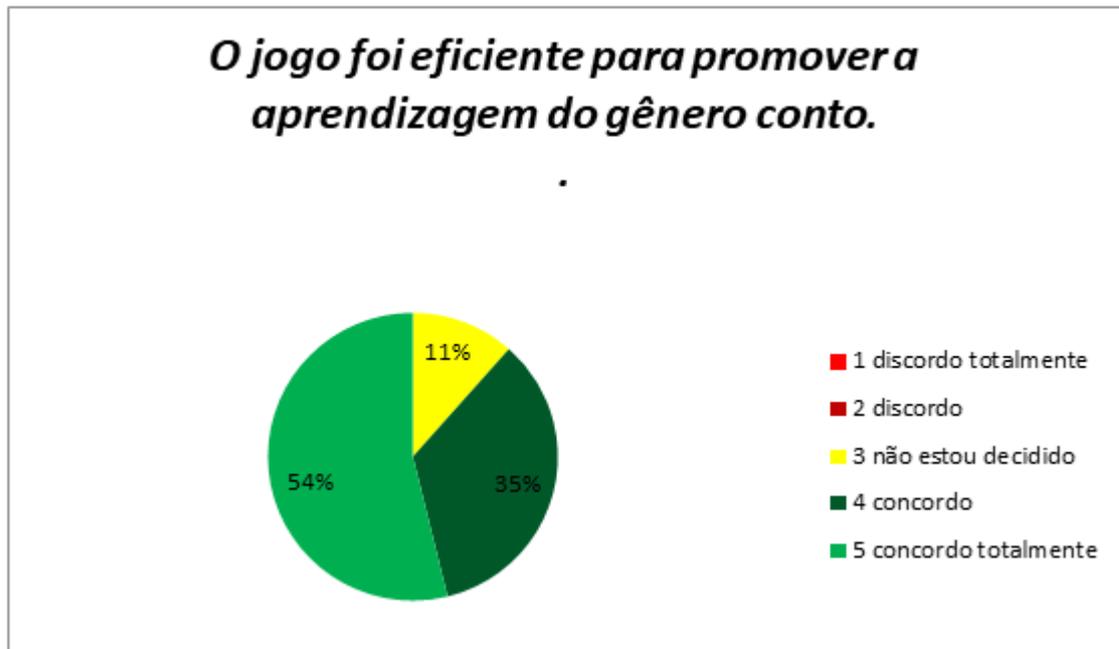
O aluno precisa compreender que a construção da escrita apresenta dois momentos: a **escrita** e a **reescrita** de seu texto, pois é a partir desse processo de escrever e reescrever o texto que o aluno vai construindo habilidades de escrita. Destaque-se que o trabalho realizado durante esta pesquisa foi em conceber a escrita como processo e como atividade, à luz da Teoria da Atividade. Afinal, a atividade, na TA, é processual, em devir, em fluxo do viver. Durante o jogo, o aluno obteve suporte para a escrita do texto; na sequência, ao receber seu texto, o aluno recebeu um *feedback*, com orientações e sugestões de qualificação da escrita, por meio do bilhete orientador. Este bilhete orientador, realizado nos textos dos estudantes, é pautado na proposta de Ruiz (2010). Para a autora, o bilhete orientador:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequências ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...]. (RUIZ, 2010, p. 47).

Desse modo, a qualificação da escrita do aluno acontece mediada pelo bilhete orientador, o que propicia, ao professor, contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno. Por isso, precisamos, cada vez mais, tomar, em nossas práticas didáticas, o texto como objeto de ensino não só para a escrita, mas também para a leitura e para a análise linguística. O papel do professor não é só instigar o aluno na escrita, mas, sim, considerar o texto como lugar de interação, em que o aluno desempenha papel ativo, reforçando os preceitos da Teoria da Atividade, pois tanto o texto quanto o trabalho realizado em sala de aula deve ser pautado na mediação, na construção do conhecimento, o qual considere o professor como mediador e o estudante construtor do seu conhecimento.

Para Koch e Elias (2016, p. 23), “o texto revela o quanto construir sentidos solicita conhecimentos para o estabelecimento de links”. Nesse sentido, reforça-se a importância da leitura para a aquisição dos conhecimentos textual, enciclopédico e linguístico, os quais podem e devem ser mobilizados durante a construção de um texto.

Figura 32 - Respostas obtidas no formulário avaliativo



Fonte: autora.

Para a aprendizagem do gênero textual trabalhado no JD, verifica-se que 35% concordam; 54% concordam totalmente; e 11% mantiveram-se neutros ao responder. Novamente, a partir dos resultados obtidos no formulário, é perceptível o quanto o JD contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem do gênero textual. O conto foi o gênero estudado e solicitado para a produção escrita. Ao trabalhar com a escrita, o ensino dos gêneros textuais é fundamental, pois é a partir dele que a prática de escrita é realizada. Para Dolz, Haller e Schneuwly,

Uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ, HALLER, SCHNEUWLY, 1998, p.161).

Desse modo, o papel do professor é apresentar, aos alunos, a diversidade de gêneros, bem como suas possibilidades de comunicação existentes no desenvolvimento da leitura e da escrita. Para Koch e Elias (2014), os gêneros

textuais constituem uma contribuição fundamental tanto para a leitura quanto para a escrita.

O segundo objetivo é refletir sobre as vantagens e desvantagens da utilização do JD no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Para contemplar este objetivo, realizamos alguns questionamentos — começo apresentando sobre as vantagens. Até o momento, já constatei que os JDs são ferramentas tecnológicas carregadas de potencialidade para promover a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Percebo, a partir dos resultados e também do meu “olhar” como professora-pesquisadora, que enquanto mediava esta atividade com jogos, observava o quanto os estudantes sentiram-se engajados na realização das fases do jogo, bem como no desenvolvimento dos desafios, isto é, das atividades que foram propostas durante as fases. Dessa forma, a Teoria da Atividade encontra-se entrelaçada com a atividade desenvolvida durante a aplicação do projeto, uma vez que, reforçou-se na prática o conceito de assumir o papel de professor mediador do conhecimento.

Inserir os JDs no ensino é um desafio para o professor, contudo não é impossível. Assim, a fim de ilustrar as vantagens que o JD trouxe para a aprendizagem dos alunos, as figuras 33, 34, 35 e 36 apresentam os resultados referentes: à atenção, à aprendizagem, à funcionalidade e ao estímulo ao jogar, seguidos da análise e da discussão, a partir dos resultados obtidos no formulário.

Figura 33 - Respostas obtidas no formulário avaliativo

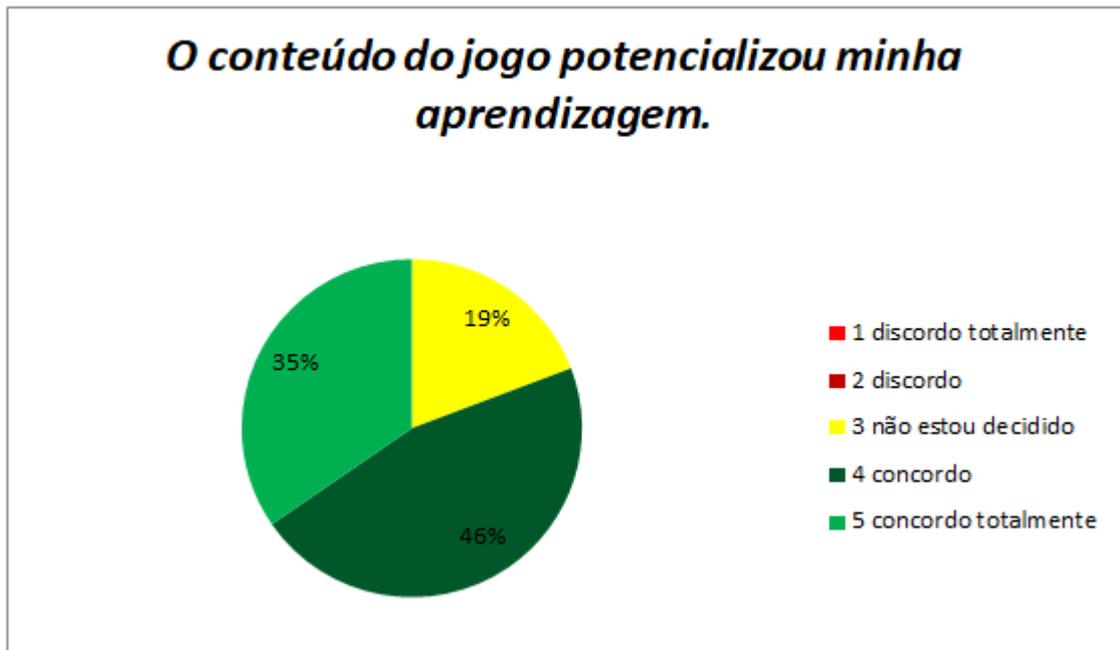


Fonte: autora.

Com base na figura acima, é possível perceber que, embora 31% mantiveram-se neutros ao responder, 34% concordam e 35% concordam totalmente sobre o jogo ter prendido a atenção. Nota-se que o jogo, para prender a atenção do estudante, precisa dispor dos seguintes elementos: dificuldade, desafios e elementos que chamem sua atenção, isto é, algo que remeta ao seu conhecimento prévio. Além disso, é necessário considerar que, para cada atividade criada com o jogo, precisam ser levados em conta o público e seus interesses.

Nesse sentido, o JD, ao atrair a atenção dos estudantes, está conduzindo-os para a sua construção do conhecimento. Assim, atribuo à atenção dos alunos ao fato de a narrativa possuir um personagem que remete ao elfo doméstico Dobby, da Saga Harry Potter, da qual os alunos gostam muito. Ademais, essa atenção existiu também por conta de a atividade ser diferenciada, envolvendo o ensino da leitura e da escrita através de um JD, o que torna o conteúdo, exposto durante as aulas de LP, atraente, engajado e motivador para a construção da aprendizagem.

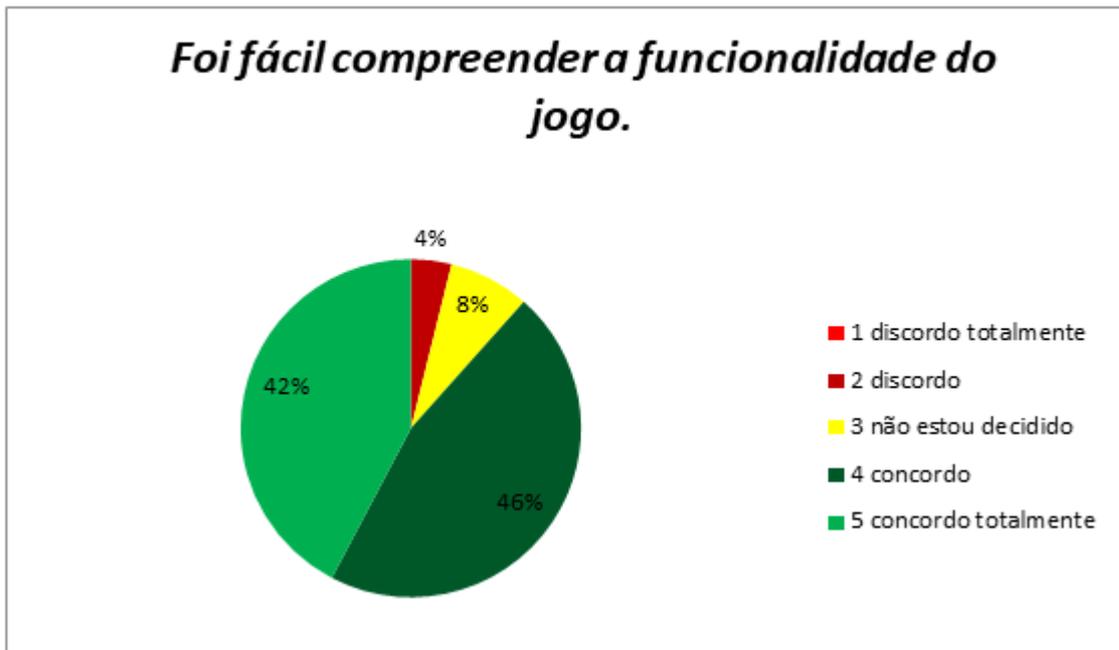
Figura 34 - Respostas obtidas no formulário avaliativo



Fonte: autora.

Em relação ao conteúdo abordado no jogo, percebo que 19% mantiveram-se neutros ao responder, no entanto 46% concordaram e 35% concordam totalmente sobre o conteúdo trabalhado no jogo ter sido fundamental para a aprendizagem. Nesse sentido, reforço a importância de que os JDs também tenham a finalidade de proporcionar situações de aprendizagem. De acordo com Petry (2016, p. 58), é evidente que “aprende-se por meios dos jogos digitais”. Dessa forma, concordo com a afirmação do autor e, ainda, ressalto o quanto os JDs podem ser aliados dos professores, fazendo a diferença em sala de aula.

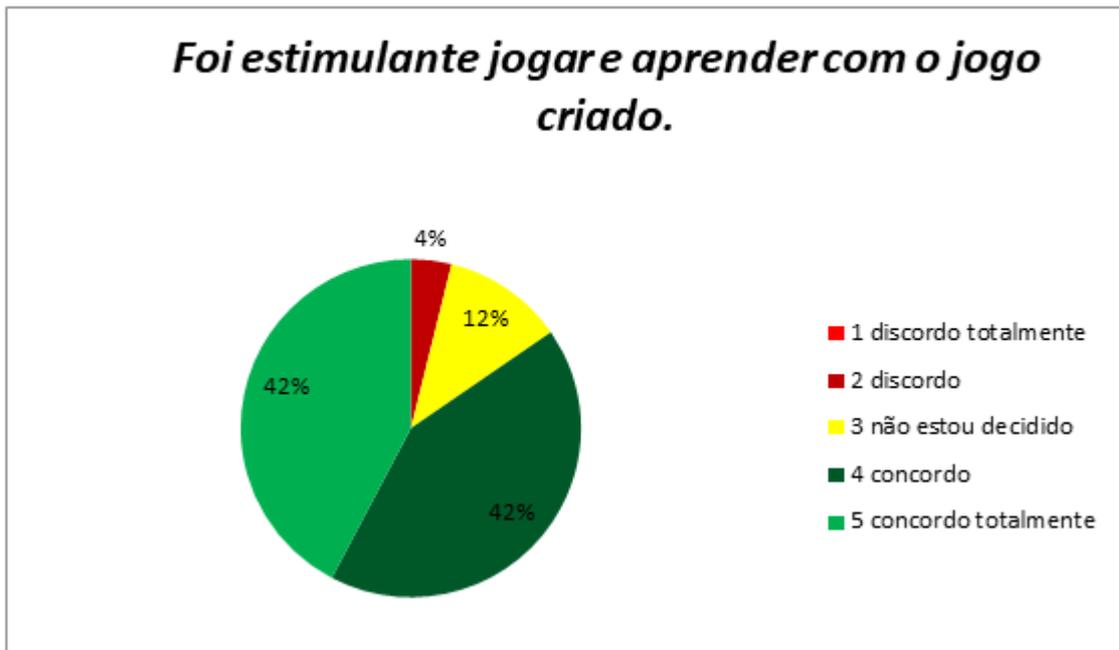
Figura 35 - Respostas obtidas no formulário avaliativo



Fonte: autora.

Em relação à funcionalidade do jogo, percebo que 8% mantiveram-se neutros ao responder e 4% discordaram. Entretanto 46% concordaram e 42% concordaram totalmente sobre ter sido fácil compreender as funcionalidades. O jogo, criado na plataforma Faz Game, não apresenta muita dificuldade em seu manuseio, basta manter o *click*, mediante os operadores condicionais e lógicos semelhantes à condição de *quizzes*. Nesse sentido, os JDs, para atraírem a atenção do estudante, não precisam apresentar dificuldades em seu manuseio; os desafios devem ser instigantes, fazendo o aluno enfrentar problemas e apresentar soluções.

Figura 36 - Respostas obtidas no formulário avaliativo



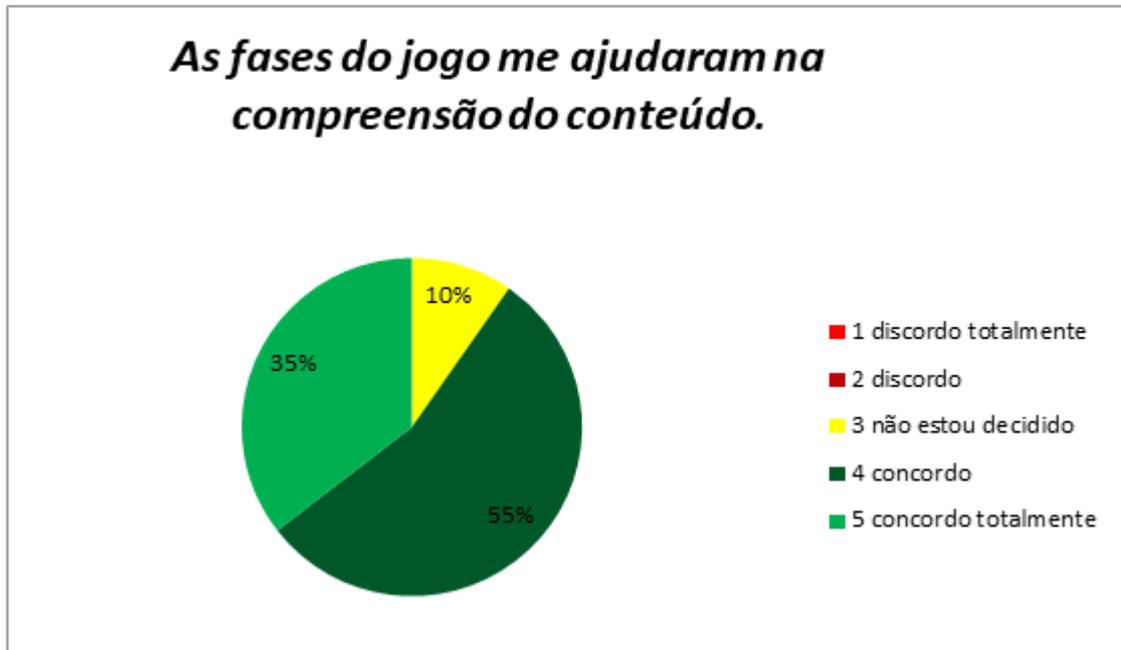
Fonte: autora.

No que tange ao estímulo em jogar e aprender com o jogo criado, tenho: 12% que se mantiveram neutros e 4% que discordaram, isto é, afirmaram que não se sentiram estimulados durante o jogo. Contudo 42%, igualmente, concordam e concordam totalmente que foi estimulante aprender durante o jogo. Os resultados revelam que o aprendizado a partir dos JDs estimula os estudantes na busca pelo conhecimento.

O estímulo e a motivação são fundamentais para se instaurar situações de aprendizagem em sala de aula. Contudo percebo que nem sempre o estilo de jogo chama a atenção de todos os alunos, conforme o resultado de 3,8% que discordaram sobre o jogo ter estimulado a aprendizagem. Nesse sentido, nem sempre a proposta que o professor realiza em sala de aula vai criar uma expectativa, pois cada estudante apresenta seu perfil de jogo, o que, às vezes, não vai ao encontro da mesma perspectiva do professor.

Por fim, como vantagem, apresentamos a última pergunta, a qual se refere às fases do jogo. Acredito ser importante apresentar o jogo em fases para tornar os desafios mais instigantes. A figura 37 ilustra os resultados obtidos.

Figura 37 - Respostas obtidas no formulário avaliativo



Fonte: autora.

Conforme a figura 37, temos os seguintes resultados: 10% se mantiveram neutros; 55% concordaram e 35% concordaram totalmente que as fases do jogo auxiliaram na compreensão do conteúdo. Assim sendo, os resultados reforçam que os jogos estruturados podem ser eficientes para auxiliar o estudante na compreensão do conteúdo, uma vez que o JD criado abordou, em cada fase, um conteúdo específico do componente curricular de LP, dando ênfase especial para o ensino da leitura e da escrita.

Sobre as desvantagens, questionamos os alunos através de apontamentos negativos feitos, por eles, acerca do jogo e da experiência de jogar. No primeiro questionamento, a maioria dos estudantes respondeu que nada havia para pontuar como negativo. No entanto, três respostas chamaram nossa atenção. A tabela 6 ilustra as respostas de S3, S4 e S8.

Tabela 6 - Respostas obtidas no formulário

Pergunta: Pontue aspectos negativos sobre o jogo:

Sujeito	Resposta
S3	<i>“A gente poderia escrever dentro do jogo e quando eu vou para a próxima fase o texto vai enviando e o jogo fala o que a gente errou.”</i>
S4	<i>“Também deveria ter quizzes (tipo pergunta, e o aluno responde).”</i>
S8	<i>“É que, a gente nas recompensas não tinha como interagir.”</i>

Fonte: autora.

Ao analisar os resultados, percebo que S3 sugere que, dentro do jogo, poderia ter um espaço para criar a escrita de textos e receber o *feedback*, permitindo, assim, que os erros do texto fossem visualizados e que os alunos pudessem avançar, posteriormente, para a próxima fase. Já S4 faz a sugestão de que, dentro do jogo, tenha *quizzes*; S8, por sua vez, questiona o fato de os personagens não poderem interagir a partir do comando do aluno. Os apontamentos dos estudantes foram fundamentais para se refletir sobre a funcionalidade da plataforma, pois tais recursos sinalizados pelos alunos não são possíveis devido à própria plataforma, que não permite estes mecanismos. Assim, cabe, ao professor, recorrer a outras estratégias para solucionar estes problemas concretos apontados pelos alunos.

Para refletir sobre tais questionamentos pontuados por eles, apresento — como forma de exemplificação, pois não houve teste, com os alunos durante o desenvolvimento da pesquisa, dos elementos adicionais mencionados — algumas soluções possíveis de serem aplicadas em sala de aula. A questão da produção escrita e do recebimento de *feedback* para avançar nas fases do jogo pode ser realizada através do *Formulário Google*, em que o aluno carrega sua produção escrita e, após, o professor realiza o *feedback*, possibilitando que o aluno visualize os apontamentos sinalizados pelo professor, e este, por sua vez, permite o avanço de fase. A figura 38 ilustra o recurso mencionado.

Figura 38 - Recurso de envio do texto para feedback do professor

Produção Textual -

Caro(a) aluno (a)! Vamos realizar a escrita do texto. Para isso, leia o comando abaixo com atenção! Após o feedback, passe para a próxima fase.

O nome e a foto associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.

Não é [andrialebgoncalves@gmail.com](#)? [Trocar de conta](#)

***Obrigatório**

COMANDO DE PRODUÇÃO TEXTUAL! Agora é sua vez de criar. Crie um CONTO em que você estaria fazendo em busca de um tesouro. Lembre-se: você não precisa fazer parte da história, mas, sim, apresentar uma personagem que vai em busca de algo precioso. O texto será o requisito para você avançar no jogo. Além disso, seu texto deve ter no mínimo 15 e, no máximo, 20 linhas. *

[Adicionar arquivo](#)

Enviar

Fonte: autora.

Sobre o segundo questionamento, em que o aluno menciona a realização de *quizzes*, uma solução possível seria a possibilidade de o professor criar um site, por exemplo, e, além de disponibilizar o link do jogo, colocar o *quiz* como material extra, para o aluno reforçar ainda mais os conhecimentos abordados no JD. A figura 39 ilustra as plataformas⁸ possíveis para se criar um *quiz*, quais sejam: *mentimeter*, *formulários google*, *QuizCreator*, *ClassTools* e *ProProfs*.

Figura 39 - Plataformas para criar quiz

⁸ *Mentimeter*. Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/>>;
Formulário Google. Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>>;
QuizCreator. Disponível em: <<https://www.onlinequizcreator.com/pt/recursos/item10003>>;
ClassTools. Disponível em: <<https://classtools.net/>>;
ProProfs. Disponível em: <<https://www.proprofs.com/>>.



Fonte: autora.

E, por fim, quanto ao questionamento sobre interação dos personagens, pode-se criar *avatars* dos estudantes e colocá-los em um ambiente virtual, para que os mesmos interajam entre si. A figura 40 ilustra os ambientes virtuais ⁹ que podem ser utilizados para a interação entre estudantes, quais sejam: *Open Simulator*, *Habbo* e *Word of Warcraft*.

Figura 40 - Ferramenta para criar ambientes virtuais

⁹ *Open Simulator*. Disponível em < http://opensimulator.org/wiki/Main_Page>;
Habbo Disponível em < <https://www.habbo.com.br/>>;
Word of Warcraft. Disponível em < <https://worldofwarcraft.com/pt-br/>>



Fonte: autora.

Outro aspecto que deve ser frisado é que os estudantes apresentam posicionamento crítico diante da avaliação de uma atividade realizada com eles. Assim sendo, estes foram os resultados que indicam as desvantagens identificadas durante a utilização do JD no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

O último objetivo que conduziu esta pesquisa foi “promover reflexões e discussões acerca do uso da tecnologia em sala de aula como elemento motivador para a aprendizagem”. A partir da análise, interpretação e discussão dos dados, podemos entender que as tecnologias estão cada vez mais incorporadas nas práticas pedagógicas. Nesta dissertação, detive-me na aprendizagem mediada por JD.

Quando desejamos ressignificar o trabalho docente, conseqüentemente, ressignificamos o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Nesse sentido, os JDs podem ser grandes aliados do professor, facilitando a aquisição do conhecimento. Para Telles e Alves (2016, p. 129), quando se emprega os JDs na aprendizagem, “o objetivo é medir a percepção dos alunos sobre o nível de motivação proporcionado pelo jogo, bem como a experiência de interação e o seu impacto na aprendizagem”.

Assim, é a partir da motivação que se desperta o interesse dos estudantes pelos jogos e se busca a construção de sua aprendizagem, pois, mais do que divertir e entreter, os jogos carregam, em si, potencialidades que podem auxiliar na formação do estudante de forma construtiva e significativa. Dessa forma, ficou evidente que é possível desenvolver um trabalho de linguagens mediado pelos JDs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais acerca do trabalho de pesquisa realizado, durante o mestrado, com os alunos do 6.º ano do Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, localizado em Florianópolis/SC. O estudo buscou, através do jogo, promover a construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, conteúdos estes que são essenciais para a formação da aprendizagem em LP. Nesse sentido, a condução da investigação partiu de três inquietações: 1) como o professor pode explorar o ensino da leitura e da escrita, em sala de aula, através do uso da tecnologia?; 2) qual a importância da utilização de um jogo voltado para o processo de ensino e aprendizagem?; e 3) quais os impactos da utilização da tecnologia em sala de aula?. Estas questões norteadoras embasaram os encaminhamentos da pesquisa, que buscou, através do jogo e da tecnologia digital, explorar os conteúdos específicos de Língua Portuguesa.

Além disso, reforçou-se, ao longo desta dissertação, a importância que a utilização de um jogo digital tem para se construir a aprendizagem. Em relação aos impactos, podemos afirmar que são positivos, uma vez que o uso de uma tecnologia em sala de aula serve para somar, qualificar e aprimorar o trabalho desenvolvido pelo professor. À vista disso, o presente trabalho tece, como objetivo, desenvolver um jogo digital para incentivar e promover a construção do conhecimento, em sala de aula, acerca do processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita. A partir de tal objetivo, foram desenvolvidas ações com os alunos, a fim de sanar as lacunas identificadas durante a investigação do contexto de aplicação. Através dessas ações, constatou-se que, quanto à leitura, os estudantes do 6.º ano apresentavam bastante receio e falta de hábito; e, quanto à escrita, as maiores dificuldades eram organizar as ideias e relacionar as características do gênero no momento de escrever.

É importante destacar que a metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011) foi fundamental para a orientação e para o desenvolvimento das ações propostas, uma vez que, identificada a problemática na turma, busquei um planejamento, para a condução da pesquisa, que tomasse o aluno como sujeito ativo e construtivo do seu próprio processo de formação do conhecimento. Acrescento também, que a metodologia da DBR para o desenvolvimento da proposta foi essencial para se traçar a construção da proposta, bem como da análise e avaliação

da aplicação do produto. Desse modo, ambas as metodologias- Pesquisa-ação e DBR foram importantes para o enriquecimento do trabalho, elas me permitiram encaminhar tanto a parte macro quanto micro da pesquisa. A DBR foi aplicada e desenvolvida neste trabalho com o intuito de construir propostas de melhoramento e de aplicação de soluções práticas para a atividade realizada em sala de aula, durante a investigação da pesquisa do mestrado e, a partir dela e da pesquisa-ação, foi possível obter resultados positivos que permitiram a reflexão do trabalho.

Desse modo, com base na análise dos dados obtidos através do questionário avaliativo, foi possível constatar que os jogos digitais — em especial o jogo sério que foi criado para ser desenvolvido na pesquisa — contribuem significativamente para a construção da aprendizagem do estudante. Através do jogo, foi possível perceber o engajamento dos alunos na realização das atividades, bem como os avanços significativos na escrita, pois os alunos passaram a organizar as informações no texto e não só a compreender, mas também a relacionar as características do gênero na escrita.

Por essa razão, reforça-se a questão de que os jogos são ferramentas aliadas do professor para a construção da aprendizagem. Entretanto é importante salientar que o papel do professor é fundamental para efetivar o processo de aprendizagem do aluno, pois o jogo, somente, não consegue dar conta da construção do conhecimento. Resgatando a Teoria da Atividade, a qual pontua que o trabalho deve ser pautado na mediação, o que vai ao encontro do desenvolvimento realizado, uma vez que ao identificar a problemática e as fragilidades de aprendizagem nos estudantes, busquei a todo momento através da mediação construir o processo de ensino e aprendizagem de leitura por meio do jogo sério.

Ressalto que o jogo não é apenas um instrumento que auxilia o professor na condução do conhecimento, ele vai muito além dessa mera conceituação. Percebi o quanto o jogo foi um elemento motivador do conhecimento, o quanto os estudantes sentiram-se engajados a ampliar seus conhecimentos. Além disso, durante a avaliação da atividade, alguns alunos pontuaram algumas desvantagens sobre o jogo, questionando alguns recursos indisponíveis e inviáveis de serem inseridos na ferramenta. Os apontamentos foram essenciais para perceber o quanto os alunos são críticos e conseguem não apenas se posicionar, mas também buscar serem sujeitos ativos em sua aprendizagem. Também foi possível refletir sobre a

funcionalidade da plataforma e buscar outros recursos/mecanismos para solucionar os apontamentos sinalizados pelos estudantes. Vale ressaltar que estes problemas, identificados por alguns jovens, não interferiram no desenvolvimento da proposta. Reforço também que o trabalho de leitura e de escrita desenvolvido neste trabalho de mestrado procurou, a todo o momento, não só incentivar o hábito da leitura e o interesse dos alunos pelos livros, como também aproximar a escrita deles, ressaltando que ela, além de fazer parte do sistema educacional, é uma prática de comunicação que forma e informa.

Dessa forma, acredito que, cada vez mais, deve-se investir em pesquisas que, voltadas para a Educação Básica, abordam os jogos como instrumentos de investigação para a promoção e a qualificação da aprendizagem em sala de aula. Isto porque ficou evidente que há muitas lacunas no processo de ensino e aprendizagem tanto de leitura quanto de escrita e que nós, professores e pesquisadores, precisamos buscar estratégias e ações didáticas para motivar e conduzir a aprendizagem do aluno. Ser professor não é tarefa fácil; educar e formar jovens também não é fácil; porém o amor pelo ato de ensinar nos fortalece e nos motiva a inovar e ressignificar a aprendizagem em sala de aula.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn. **Game over, jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2015.
- ALVES, Lynn. **Games, colaboração e aprendizagem**. In: Okada, A. (Ed.) (2012) *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research & Publishing.<
http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1374 > Acessado em 10 de dezembro de 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL (2019). PISA 2018. **Relatório Nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf> Acesso em 10 de jul de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos - Brasília, MEC/SEF, 1997.
- COUTINHO, Isa de Jesus; ALVES, Lynn. Os desafios e as possibilidades de uma prática baseada em evidências com jogos digitais nos cenários educativos. In: COUTINHO, I.J.; ALVES, L. (Orgs.) **Jogos Digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas,SP: Papirus, 2016. p.105 - 123.
- DOLZ, J.; HALLER, S.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G.S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.149-188.
- ENGSTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGSTRÖM, Y. MIETTINEN, R. PUNAMÄKI, R.-L (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge Press, 1999. 19-38.
- ENGSTRÖM, Y. **Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade**. Cadernos de Educação. Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n.19: 31-64, jul./dez. 2002.
- FEENBERG, A. O que é Filosofia da Tecnologia? Tradução de Augustín Apaza, com revisão de Newton Ramos de Oliveira.17p. 2004. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/~outraspalavras/trad01nro.htm>> Acesso em 10 de set. de 2021.
- FILGUEIRA, M.S.G. **A Importância da Ludicidade nos Jogos Digitais Educacionais**. 2018. 71f. Monografia (Graduação em Design). Universidade Federal

Do Rio Grande Do Norte, Natal. 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/8415>>. Acesso em 22 de jan. de 2021.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, Vanessa Ribas. **Tecnologia no Ensino de Línguas: Formando Professores para o Agora**. Signum Estudos da Linguagem, v. 14, p. 237-248, 2011. Acesso em 10 de jan. de 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZER, Cristiane. **Bilhete Orientador como Instrumento de Interação no Processo Ensino-Aprendizagem de Produção Textual**. Revista Letras (UFSM) online , v. 22, p. 213-245, 2012.

GATTI, B; ANDRÉ, M.. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JENKINS, G.D.; TABER, T.D. A Monte Carlo study of factors affecting three indices of composite scale reliability. **Journal of Applied Psychology**. v.62, n. 4, p. 392-398, 1971.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça.; ELIAS, Vanda Maria **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. 34. ed. 1998.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LISSITZ, R.W.; GREEN, S.B. Effect of the number of scale points on reliability: a Monte Carlo approach. **Journal of Applied Psychology**. v. 60, n. 1, p. 10–13, 1975.

LUCIAN, R. . **Repensando o Uso da Escala Likert: Tradição ou Escolha Técnica?**. PMKT: Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia , v. 18, p. 13-32, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

MATTAR, J. **Games em educação**: como nativos digitais aprendem. São Paulo: Person, 2010.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. **Conducting educational design research**. Abingdon: Routledge, 2012.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. **Ludicidade, Jogos Digitais e Gamificação na Aprendizagem**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Editora Penso, 2019.

MENDONÇA, J. **Jogos Virtuais: Um Caminho para a Aprendizagem do Ensino de História**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ANHN6J/1/viii_josimar_disserta__o_texto_final.pdf>. Acesso em 23 de jan.de 2021.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 37- 46.

MICHAEL, D.; CHEN, S. **Serious games**: games that educate, train and inform. Boston: Thomson Course Technology, 2006.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002PASSARELI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PETRY, L. C. **O conceito ontológico de jogo**. In: Coutinho, I.J.; ALVES, L.(Orgs.) **Jogos Digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016. p.17 - 42.

PRENSKY, M. **Don't bother me, mom, i'm learning**: how computer and videogames are preparing your kids for21 st century and how you can help! St. Paul: Paragon House, 2006.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Nova Iorque: PNUD, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (ORG). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos escolares: coletâneas de textos os livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, p.433-465, jul./dez, 2009.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, C. A. **Educação Física e Alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SANTOS, Amanda. Araújo dos. **A leitura literária em sala de aula: experiência com jogos sérios na formação de leitores em escola do campo**. 2019. 113f. Monografia (Curso de Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal de Campina Grande. Sumaré, PB. 2019. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/6603/1/AMANDA%20ARA%20c3%9aJO%20DOS%20SANTOS%20-%20TCC%20LECAMPO%202019..pdf>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2021.

SAVONITTI, G. A. **Jogos Digitais e aprendizagem: característica e potencial dos games de entretenimento para o ensino do inglês como segunda língua**. 2017. 66f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20557/2/Gabriel%20Almeida%20Savonitti.pdf>>. Acesso em 23 de jan. de 2021.

SILVA, E. D. J. **O Jogo Virtual: (Des) Caminhos para o Ensino de Língua Portuguesa**. 2018. 36f. Monografia (Curso de Especialização em Educação Científica e Popularização das Ciências). Instituto Federal Baiano, Bahia. 2018. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/poseducacaocatu/wp-content/uploads/sites/42/2019/03/TCC_Elisangela_Silva.pdf>. Acesso em 23 de jan. de 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: Elias, Vando Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ª ed.; 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TELLES, H.V.; ALVES, L. Ensino de História e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: Coutinho, I.J.; ALVES, L.(Orgs.) **Jogos Digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p.125-146.

TAPIA, A. J. **A motivação em sala de aula: o que é, e como se faz**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

XIMENES, D.; AGATTE, J.P. **A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa**. Inclusão Social, Brasília, v. 5, n. 1, p.11-19, jul./dez. 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Tecnologia e Educação: utilizando o jogo digital para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula.

Pesquisador responsável: Andriele Bairros Gonçalves.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. (PPGTER/UFSM).

Telefone e endereço postal completo: (55) 991575931. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3146, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima.

Eu Andriele Bairros Gonçalves, responsável pela pesquisa Tecnologia e Educação: utilizando o jogo digital para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula, o (a) convida a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende desenvolver um jogo digital (game) para incentivar e promover a construção do conhecimento, em sala de aula, acerca do processo de ensino e aprendizagem do estudante do Ensino Fundamental, nos tópicos de leitura e de escrita, no componente curricular de Língua Portuguesa. Acreditamos que ela seja importante porque o trabalho surge pelo interesse de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do estudante, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. Sabe-se que o jovem está cada vez mais interligado e familiarizado com os meios digitais, pois a todo o momento estão conectados. Assim, diante desse cenário, cria-se uma proposta de trabalho que una a tecnologia ao ensino da leitura e da escrita. Além disso, este trabalho justifica-se pelo interesse de aproximar discussões realizadas na Universidade com o que é proposto em sala de aula, a fim de colaborar para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, visto que a pesquisa acadêmica tem muito a contribuir com a Escola Básica.

Para sua realização será feito o seguinte: primeiramente, realizar contato com a escola; apresentar a proposta de atividade aos alunos; realizar o levantamento de dados prévios com a aplicação do questionário I. Na sequência, analisar qualitativamente os dados obtidos com esse primeiro questionário, a fim de que se possam selecionar as estratégias, bem como atividades a serem realizadas durante a pesquisa; elaborar as atividades para aplicação por meio de um jogo digital. Após, realizar o teste das atividades desenvolvidas na plataforma; aplicar no segundo

trimestre de 2020 a atividades, a partir da ferramenta e por fim, avaliar e analisar os resultados obtidos, a partir da investigação realizada por meio de outro questionário, o qual será respondido pelos alunos.

Ressalta-se que, para a realização deste estudo, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionários, material didático digital e que serão organizadas algumas tabelas de registo de dados, a fim de acompanhar o desempenho do aluno, diante das atividades, para ao final deste trabalho realizar a análise e avaliação destes dados e, após cada encontro na escola, haverá reunião entre pesquisadora e orientador para conduzir o planejamento das atividades.

Sua participação constará de forma presencial, com encontros semanais, durante as aulas de língua portuguesa na própria escola.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos os alunos sentirem-se desconfortáveis ao responder os questionários referentes ao diagnóstico e avaliativo, resistência em participar das oficinas por serem no turno inverso às aulas. Os benefícios que esperamos como estudos são que os estudantes compreendam a importância da leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem, que eles sintam-se mais motivados e interessados em realizar a leitura e a escrita.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer

benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário:

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE:

Local:

APÊNDICE B - REGISTRO DO PROJETO NO GAP/UFSM

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	Data/Hora: 21/05/2020 00:47 Autenticação: 176F.0016.10B0.FEAC.FCC7.8A40.2259.AD47 Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
PROJETO NA ÍNTEGRA		
Título: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UTILIZANDO O JOGO DIGITAL PARA INCENTIVAR A LEITURA E A ESCRITA EM SALA DE AULA		
Número: 053626	Classificação: Pesquisa	Registrado em: 20/02/2020
Situação: Em trâmite para registro	Início: 05/08/2019	Término: 05/08/2021
Avaliação: Avaliado	Última avaliação:	
Fundação: Não necessita contratar fundação	Número na fundação: Não se aplica	
Supervisor financeiro: Não se aplica		
Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção		
Tipo de evento: Não se aplica	Carga Horária: Não se aplica	Alunos matriculados: Não se aplica Alunos concluintes: Não se aplica
Projeto Superior: 051606 - INOVA-LETRAS: TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO DE LÍNGUAS E ESCOLA		
Palavras-chave: tecnologia, jogo digital, leitura, escrita		
<p>Resumo: O presente projeto busca apresentar uma proposta de desenvolvimento de um jogo digital para incentivar o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Tal projeto foi submetido na seleção do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, linha de pesquisa: Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede. Para a efetivação do trabalho, propõe-se, em um primeiro momento, a realização da investigação bibliográfica, bem como uma pesquisa a campo na internet sobre a existência de aplicativos e plataformas, que utilizem a ferramenta online para trabalhar com exercícios/ questões, dentro da área de Língua Portuguesa, procurando incentivar o trabalho com leitura e escrita, no segundo momento realizar um levantamento de aprendizagem de leitura e de escrita, sem utilização do suporte tecnológico para avaliar a participação/interação do aluno com o professor e no terceiro momento, realizar a intervenção na aprendizagem, utilizando um jogo digital, a fim de proporcionar a construção do conhecimento por meio da interação com o professor em meio ao uso da tecnologia e utilizar estratégias de gamificação como forma de ampliar a aprendizagem, por meio de desafios proporcionados durante o jogo. Para fundamentar a prática, recorreu-se aos estudos sobre tecnologia em FONTANA e FIALHO (2011), para a concepção de leitura; KOCH e ELIAS (2014), para a concepção de escrita KOCH e ELIAS (2014, 2016); para concepção de gamificação e jogos digitais ALVES (2012) e MEIRA (2019); a Teoria da Atividade, a partir de ENGESTRÖM (2009) e THILLOENT(2011) para fundamentar a metodologia desta pesquisa.</p> <p>Objetivos: 2. OBJETIVOS 2.1 OBJETIVO GERAL Desenvolver um jogo digital (game) para incentivar e promover a construção do conhecimento, em sala de aula, acerca do processo de ensino e aprendizagem do estudante do Ensino Fundamental, nos tópicos de leitura e de escrita, no componente curricular de Língua Portuguesa. 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS a) Avaliar o impacto e as contribuições do jogo digital para o avanço do ensino da Língua Portuguesa acerca dos tópicos de ensino de leitura e escrita; b) Refletir sobre as vantagens e desvantagens da utilização de um jogo digital no processo de ensino e aprendizagem do estudante; c) Promover reflexões e discussões acerca do uso da tecnologia em sala de aula como elemento motivador para a aprendizagem.</p>		

Justificativa: O trabalho surge pelo interesse de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do estudante, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. Sabe-se que o jovem está cada vez mais interligado e familiarizado com os meios digitais, pois a todo o momento estão conectados. Assim, diante desse cenário, cria-se uma proposta de trabalho que una a tecnologia ao ensino da leitura e da escrita. Além disso, este trabalho justifica-se pelo interesse de aproximar discussões realizadas na Universidade com o que é proposto em sala de aula, a fim de colaborar para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, visto que a pesquisa acadêmica tem muito a contribuir com a Escola Básica.

Resultados esperados: Desenvolver um jogo digital que incentive o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa.

PARTICIPANTES						
MATRÍCULA	NOME	VÍNCULO	FUNÇÃO	C.H.*	INÍCIO	TÉRMINO
201970152	ANDRIELE BAIROS GONÇALVES	Aluno de Pós-graduação	Pesquisador	8	05/08/2019	05/08/2021
1573271	MARCUS VINICIUS LIESSEM FONTANA	Docente	Orientador	4	05/08/2019	05/08/2021
* carga horária semanal						
UNIDADES VINCULADAS						
UNIDADE	FUNÇÃO	VALOR	INÍCIO	TÉRMINO		
08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS	Responsável		05/08/2019	05/08/2021		
05.10.16.00.0.0 - CURSO-PROGRAMA PG MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE	Executor		05/08/2019	05/08/2021		
CLASSIFICAÇÕES						
TIPO DE CLASSIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO					
Classificação CNPq	8.01.06.00-5 - LINGÜÍSTICA APLICADA					
Grupo do CNPq	491 - Grupo de Pesquisas em Tecnologias Digitais, EaD e Línguas Estrangeiras - GPTELE					
Linha de pesquisa	83.03.05 - LINGÜÍSTICA APLICADA					
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa	2.03 - Projeto de Dissertação					

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Jogo digital: Leitura e escrita	
Sequência didática	Descrição
1	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de conto - Atividades de interpretação - Dicas de leitura e escrita <p>Jogo: Fase 1 Apresentação do jogo e dicas de leitura e de escrita. Link: https://www.fazgame.com.br/published_games/2076</p>
2	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gênero Textual conto: características estruturais e linguísticas - Elementos da narrativa <p>Jogo: Fase 2 Trabalhando o gênero textual: CONTO.</p> <p>Link: https://www.fazgame.com.br/published_games/2084</p> <p>Link do conto para a atividade de identificar os elementos da narrativa: http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/gatodebotas.html</p>
3	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de personagem - Classes gramaticais: substantivos e adjetivos - Tipologia: descritiva <p>Jogo: Fase 3 Trabalhando a produção escrita: a criação do personagem.</p> <p>Link(personagem): https://www.fazgame.com.br/published_games/2085</p>
4	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção do cenário - Classes gramaticais: substantivos e adjetivos - Tipologia: descritiva <p>Jogo: Fase 4 Trabalhando a produção escrita: a criação do cenário.</p> <p>Link (Cenário): https://www.fazgame.com.br/published_games/2086</p>
5	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita de uma história - Retomada das características do gênero conto - Resgatar os conhecimentos das fases anteriores

	<p>Jogo: Fase 5 Trabalhando a produção escrita: escrita da história. Link(1ªescrita): https://www.fazgame.com.br/published_games/2087</p>
6	<p>Conteúdos: - Reescrita do texto, a partir do bilhete orientador - Retomada dos conhecimentos das fases anteriores</p> <p>Jogo: Fase 6 Trabalhando a produção escrita: a reescrita da história. Link(reescrita): https://www.fazgame.com.br/published_games/2103</p>