



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA

**AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS**

**CATOLÉ DO ROCHA - PB
2022**

EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA

**AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – Campus IV, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras Português.

Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Rafael José de Melo.

**CATOLÉ DO ROCHA - PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A447a Almeida, Eduarda Carmélia da Silva.
Aulas gamificadas de língua portuguesa no ensino médio:
leitura de textos multimodais [manuscrito] / Eduarda Carmelia
da Silva Almeida. - 2022.
141 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Humanas e Agrárias, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Rafael José de Melo ,
Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."

1. gamificação. 2. ensino de língua portuguesa. 3. leitura.
4. textos multimodais. I. Título

21. ed. CDD 371.32

EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA

**AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – Campus IV, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras Português.

Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 27 / 07 / 2022

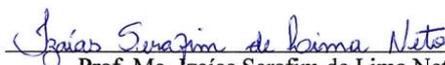
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rafael José de Melo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Auribio Farias Conceição
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Izaías Serafim de Lima Neto
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

A Deus, por ter concedido a graça da realização de um sonho. Aos meus pais, Maria do Socorro da Silva Almeida e Alexandre Gonçalves de Almeida, por terem investido na minha educação e terem me proporcionado o contato com valores éticos e cidadãos, como também estarem sempre me apoiando e me incentivando a progredir na formação profissional e pessoal. Aos meus colegas de curso por tornaram a jornada acadêmica leve. A todos os meus professores, por me mostrarem o poder transformacional da educação humanizada. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido meu suporte e alicerce em toda a jornada acadêmica e pessoal, e por ter me concedido a saúde e a fortaleza para não desistir dos meus sonhos.

A minha família, em especial, aos meus pais, Maria do Socorro da Silva Almeida, por ser o meu modelo de educadora e por ter me inspirado a adentrar no mundo educacional; Alexandre Gonçalves de Almeida, por sempre me estender a mão em todos os momentos. Ambos compromissados para com a minha formação integral.

A minha irmã, Natálha da Silva Almeida, pelos cuidados, companheirismo, por ser a minha referência de docente de Língua Portuguesa e por ter me acompanhado em toda a minha formação pessoal e profissional, vibrando a cada vitória e dando forças a cada derrota.

Ao meu noivo, Denilson Bruno dos Santos Ventura, por me tranquilizar nas ocasiões mais árduas da graduação e me mostrar que com paciência, fé e leveza todas as adversidades são rompidas.

Aos meus avós maternos e paternos e as minhas tias, por me ajudarem a concretizar os meus sonhos e pelo apoio em toda a trajetória escolar.

Ao meu orientador, Rafael José de Melo, pela contribuição e mediação na sistematização desta pesquisa, e principalmente, ter depositado confiança em mim e ter acreditado na relevância da temática deste trabalho.

Aos membros examinadores, Auríbio Farias Conceição e Izaías Serafim de Lima Neto, por terem aceitado com prontidão contribuir para esta pesquisa, como também, terem me proporcionado novos saberes que irão além dos muros da Universidade.

A todos os meus professores que ao longo da minha escolarização tive contato e que me transformaram integralmente, desde o modo de pensar até o de se posicionar, mediante ao amor, maestria e paciência.

A todas as instituições de ensino que adentrei, pelo acolhimento e discernimento, em especial, a Instituição Federal da Paraíba – Campus Sousa, por ter me proporcionado o contato com a pesquisa e conseqüentemente ter ampliado os meus horizontes na área científica.

A Universidade Estadual da Paraíba, Campus Catolé do Rocha – PB, por ter oportunizado um espaço de diálogo e de construção de saberes.

Aos docentes do Departamento de Letras e Humanidades da UEPB – Campus IV, em especial, Marta Lúcia Nunes, Ana Paula Carneiro, Thalison Breno e Maria Karoliny, por terem plantando em mim a semente da docência e corroborarem para o meu desempenho profissional e pessoal mediante aos ensinamentos significativos.

Aos funcionários da UEPB - Campus IV, pela presteza e assistência, em especial, à Irmão Neto, por não medir esforços em facilitar os momentos burocráticos e me ajudar durante toda a graduação.

Aos meus colegas de graduação da turma 2017.1, por terem partilhado comigo as batalhas diárias com tamanha leveza, facilitando assim os momentos de ansiedade e insegurança, como também, pelo empenho em ajudar uns aos outros mediante a motivação, e por me proporcionar novos horizontes.

À Anicléssia de Sousa, por ter sido a primeira pessoa e colega a me acolher na Universidade.

Ao grupo do Quarteto e do Chat das meninas, Raíssa Flávia, Roberlangela Dantas, Taiza Vieira e Jordânia Freire, por sempre apoiar umas às outras nos corredores da vida, principalmente nas ocasiões mais angustiantes e pelo companheirismo durante os 5 anos de graduação. Vocês foram fundamentais para o meu crescimento. Da Universidade para a vida.

A Escola ECIT Padre Aristides e toda a comunidade escolar por ter aceito a realização desta pesquisa e por ter confiado em mim.

Aos estudantes da 1ª série “A” do Ensino Médio da ECIT Padre Aristides, pela acolhida e o compartilhamento de conhecimentos.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), especialmente, a Maria Aparecida Alves e Saulo de Azevedo, por promoverem o meu primeiro contato com a pesquisa científica e me inspirarem a continuar com a jornada.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em especial, às docentes Eliene Alves Fernandes e Eliane Barbosa de Oliveira, pelas partilhas, confiança e a oportunidade de ter o contato inicial com a docência.

Ao Programa de Monitoria da UEPB, em particular, aos professores orientadores, Thalison Breno, Rafael José e Maria Karoliny, pelos saberes acadêmicos compartilhados e por oportunizar o apreço pela docência.

Às mentoras, Priscila, Susan e Bruna, por me guiarem na pesquisa e me resgatarem quando foram necessários.

Por fim, a todas as pessoas que diretamente e indiretamente contribuíram para a construção deste sonho, o meu agradecimento.

A educação é uma das coisas deste mundo em que acredito de maneira inabalável (MEIRELLES, 1982, p. 37).

RESUMO

A gamificação é uma metodologia ativa que tem sido objeto das pesquisas científicas, sobretudo no âmbito educacional. Sua essência é composta pelos elementos dos jogos digitais e/ou analógicos e, uma vez inserida no espaço de sala de aula, possibilita aos estudantes motivação e engajamento no processo da aprendizagem, em especial, nas atividades as quais os alunos são desinteressados. Nesse sentido, dentre as tarefas que desestimulam o estudante, especificamente na área de Língua Portuguesa, destaca-se a realização da leitura de textos, haja em vista que as metodologias tradicionais de ensino inseridas na prática educativa podem ser excludentes. Por conseguinte, após as transformações advindas das tecnologias digitais, os alunos possuem contato, sobretudo nas redes sociais, com novos formatos de textos, isto é, os multimodais, exigindo assim, desses sujeitos, habilidades leitoras significativas, e por conta disso, o educador precisa investir em novas práticas de ensino que possam contribuir e atender às necessidades pedagógicas desse perfil de estudantes, principalmente no seu envolvimento no ato da leitura. Posto isto, indagou-se nessa pesquisa: como os alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides, localizada em Bom Sucesso – PB se comprometem com a leitura de textos multimodais a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa? A presente pesquisa tem como objetivo geral propiciar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa com textos multimodais. Para tanto, trata-se de uma pesquisa-ação de caráter exploratória-descritiva, com abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados se deu através dos seguintes instrumentos: questionários, aplicação de uma proposta didática, bem como, diário de campo. Os resultados obtidos apontaram que a inserção da gamificação no ensino de Língua Portuguesa, no viés da leitura de textos multimodais, surte efeitos positivos e satisfatórios, principalmente por aliar aprendizagem com diversão, fazendo com que, por intermédio do engajamento, os sujeitos participantes desta pesquisa emergiram no ato da leitura de textos multimodais. Portanto, observou-se que a gamificação é uma metodologia ativa que deve ser reverberada nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: gamificação; ensino de língua portuguesa; leitura; textos multimodais.

ABSTRACT

Gamification is an active methodology that has been the object of scientific research, especially in the educational field. Its essence is composed of the elements of digital and/or analog games and, once inserted in the classroom space, it allows students to motivate and engage in the learning process, especially in activities in which students are disinterested. In this sense, among the tasks that discourage the student, specifically in the Portuguese language area, the reading of texts stands out, considering that the traditional teaching methodologies inserted in the educational practice can be excluding. Therefore, after the transformations arising from digital technologies, students have contact, especially on social networks, with new formats of texts, that is, multimodal, thus requiring significant reading skills from these subjects, and because of this, the educator needs to invest in new teaching practices that can contribute and meet the pedagogical needs of this profile of students, especially in their involvement in the act of reading. That said, this research was asked: how do the students of the 1st grade of High School at the ECIT Padre Aristides school, located in Bom Sucesso - PB, commit to reading multimodal texts from gamified Portuguese language classes? The present research has as general objective to provide students of the 1st grade of High School at the ECIT Padre Aristides school with a reading learning from gamified Portuguese Language classes with multimodal texts. Therefore, it is an exploratory-descriptive action research, with a qualitative-quantitative approach. Data collection took place through the following instruments: questionnaires, application of a didactic proposal, as well as a field diary. The results obtained showed that the insertion of gamification in the teaching of Portuguese Language, in the reading of multimodal texts, has positive and satisfactory effects, mainly by combining learning with fun, making, through engagement, the subjects participating in this research emerged in the act of reading multimodal texts. Therefore, it was observed that gamification is an active methodology that must be reflected in pedagogical practices that involve the teaching and learning of Portuguese.

Keywords: gamification; portuguese language teaching; reading; multimodal texts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização Curricular do Ensino Médio a partir da Reforma	19
Figura 2 – A relação dos jogos com o gênero e a faixa etária	39
Figura 3 – Triângulo da Gamificação na Educação	53
Figura 4 – Tipos de Jogadores.....	54
Figura 5 – Etapas da Pesquisa.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais teóricos que estudam a gamificação e as respectivas definições do termo	33
Quadro 2 – As principais dinâmicas utilizadas nos jogos	41
Quadro 3 – As principais mecânicas utilizadas nos jogos	43
Quadro 4 – Os principais elementos utilizados nos jogos	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos que apreciam jogos	84
Gráfico 2 – Preferência dos alunos no tipo de game	85
Gráfico 3 – A frequência com que os alunos jogam	86
Gráfico 4 – Os tipos de jogadores dos estudantes	87
Gráfico 5 – Dispositivos eletrônicos que os participantes possuem acesso	87
Gráfico 6 – A frequência na qual os alunos estão conectados nas redes sociais	88
Gráfico 7 – O gosto dos alunos pela leitura	89
Gráfico 8 – A consciência dos alunos em relação aos textos multimodais	90
Gráfico 9 – O conhecimentos dos alunos acerca da significação dos textos multimodais	90
Gráfico 10 –O gosto dos alunos em relação a experiência com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa	92
Gráfico 11 –O não apreço dos estudantes pelas aulas gamificadas de Língua Portuguesa..	93
Gráfico 12 –A motivação dos alunos na realização da leitura de textos multimodais nas aulas gamificadas de Língua Portuguesa	94
Gráfico 13 –A consideração dos alunos em relação a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa	95
Gráfico 14 –O julgamento dos discentes em relação a inserção da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo nas atividades que exigem a leitura de textos	96
Gráfico 15 –Aprovação dos alunos na inserção da gamificação nas demais disciplinas curriculares	97
Gráfico 16 –A nota concedida pelos alunos referente ao aprendizado obtido com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	17
3 METODOLOGIAS ATIVAS: GAMIFICAÇÃO	27
4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ÂMBITO EDUCACIONAL	62
4.1 Textos Multimodais: Leitura e Ensino	68
5 METODOLOGIA	75
5.1 Caracterização da Escola e dos Participantes	76
5.2 Instrumentos de Coleta de Dados	78
5.3 Processamento e Análise dos dados coletados.....	81
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
6.1 Análise do primeiro questionário de Sondagem e Familiarização	83
6.2 Análise do segundo questionário	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1: SONDAÇÃO E FAMILIARIZAÇÃO	109
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2: APÓS A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	110
APÊNDICE C – PROPOSTA DIDÁTICA	111
APÊNDICE D – TALE	135
ANEXO A – ACEITE DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UEPB)	138
ANEXO B – OFÍCIO DO ACEITAMENTO DA ESCOLA ECIT PADRE ARISTIDES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	141

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a leitura ensinada nas escolas não faz com que os alunos sejam proficientes, e tal realidade deixa a educação brasileira, no viés da prática leitora, a desejar, pois os estudantes não adquirem aptidão leitora esperada para o seu nível de escolaridade, visto que não são motivados a lerem (BRASIL, 2020). Diante dessa constatação, percebe-se que a educação brasileira necessita repensar as estratégias de ensino, em especial, o de leitura, tendo em vista que esta é o pilar para o desenvolvimento pleno de um cidadão crítico, entretanto, no momento em que a comunidade escolar insiste em reverberar práticas tradicionais excludentes, não aproxima o aluno do ato de ler.

Sob tal perspectiva, os avanços tecnológicos digitais revolucionaram a forma de como os textos são materializados e propagados (ROJO; MOURA, 2019) e, conseqüentemente, a maneira de se ter acesso às informações, necessitando assim do desenvolvimento de habilidades de práticas leitoras ativas. Nesse intuito, a instituição escolar deve abrir espaço para a inserção do exercício da leitura interacionista, que consoante a Koch e Elias (2021), é uma leitura que permite com que os sujeitos dialoguem com as suas ideologias e as confrontem, proporcionando assim um maior leque de informações e, conseqüentemente, um olhar crítico diante de tudo que o cerca.

Por esse ângulo, a leitura interacionista se torna ainda mais necessária nos dias atuais, tendo em vista que os estudantes estão imersos nas redes sociais, as quais detêm de inúmeros textos que envolvem diversas linguagens: os textos multimodais. Sendo assim, esses textos permeiam a sociedade e por isso se torna imprescindível a desenvoltura de competências e habilidades leitoras linguísticas e extralinguísticas para “desvendar” o sentido explícito e implícito presentes no texto.

Além disso, é na área de Língua Portuguesa que os educandos possuem um maior contato com textos e com a leitura (o que se é esperado), porém, o desenvolvimento da leitura não é e nem deve ser uma atribuição apenas do professor de Língua Materna, pois os textos estão circundados em toda parte. Compete à gestão escolar trabalhar em conjunto para que a leitura interacionista seja exercida em todos os componentes curriculares.

Em virtude disso, a instituição escolar necessita, em seu ensino e organização, prover práticas de ensino que estejam em consonância com as evoluções sociais, com o intuito de atender e assegurar aos alunos um ambiente em que a sua realidade seja contemplada e não excluída, porém, essa ação nem sempre é posta em prática, o que ocasiona no aluno o desinteresse em estudar e aprender. Entretanto, Moran (2015, 2018) destaca que a aplicação das

metodologias ativas na educação é uma forte aliada para o rompimento do ensino tradicionalista, haja vista que permite que o aluno seja um ser protagonista e o professor como sendo mediador e, dessa forma, tais metodologias levam em consideração as preferências dos alunos para que estes se interessem pela aprendizagem. Ademais, o pesquisador destaca também que a metodologia ativa por gamificação é capaz de aproximar os alunos, de forma voluntária, a participarem das atividades escolares, nas quais eles são desinteressados (MORAN, 2015, 2018).

Isto posto, a gamificação, no âmbito educacional, é uma metodologia de ensino que se emprega dos elementos dos jogos digitais e/ou analógicos, sendo aplicados em um contexto real de aprendizagem, com o objetivo de engajar e motivar os alunos na realização de uma determinada atividade, fazendo com que o aluno adquira aprendizagem significativa. Kapp (2012) acrescenta que tal metodologia faz com que os indivíduos fiquem imersos na atividade proposta.

Mediante ao exposto, a temática aqui apresentada foi escolhida tendo em vista que a pesquisadora se deparou com relatos de professores e gestores da Escola Pública ECIT Padre Aristides, localizada na cidade de Bom Sucesso – PB (o campo da pesquisa), nas quais, de forma informal e formal, relataram que os seus alunos da 1ª série do Ensino Médio não eram motivados e engajados a participarem de momentos que exerciam a leitura de textos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, dificultando assim seu desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse viés, a escolha temática da pesquisa, em especial da gamificação, também se justifica pela pesquisadora sempre estar à procura de novos conhecimentos, principalmente no que tange a eventos acadêmicos que foquem na metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Foi através desses eventos que a pesquisadora se deparou com os princípios da gamificação e discerniu que esta seria uma ótima aliada para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente no que tange à leitura de textos multimodais, podendo assim contribuir para a falta de motivação e engajamento dos participantes da pesquisa na modalidade da leitura.

Além disso, a pesquisa em questão irá contribuir para a sociedade científica, proporcionando subsídios teóricos e práticos para os acadêmicos e os atuantes na docência, notadamente os da área de Letras - Língua Portuguesa, que se interessem pela temática e queiram inovar o ensino com o intuito de envolver os educandos na aula proposta. Ademais, irá contribuir sobretudo para a comunidade escolar da ECIT Padre Aristides, de forma direta aos

alunos da 1ª série do Ensino Médio, pois, ao terem contato com a gamificação, o quadro de desmotivação na leitura foi modificado.

Portanto, estabeleceu-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como os alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides se comprometem com a leitura de textos multimodais a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa?

O objetivo geral desta pesquisa foi propiciar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa com textos multimodais. Entretanto, para que a finalidade do estudo seja alcançada e a problemática respondida, optou-se por elencar os seguintes objetivos específicos: a) possibilitar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides uma vivência de leitura através de aulas gamificadas de Língua Portuguesa; b) proporcionar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides leituras de textos multimodais; c) desenvolver uma proposta didática com aulas gamificadas de Língua Portuguesa com ênfase na leitura dos textos multimodais.

Dessa forma, o método utilizado neste estudo foi a pesquisa-ação, para dados primários, e bibliográfica para dados secundários, sendo estas consideradas de natureza exploratória e descritiva, bem como emprega-se da abordagem multimetodológica, utilizando-se como instrumentos de coletas de dados: questionários aplicados via *Google Forms*; aplicação de uma proposta didática e diário de campo. Em relação ao tratamento dos dados, foi utilizado a análise de conteúdo para os resultados qualitativos; tabulação e sumarização para os dados quantitativos.

Posto isto, além desta seção introdutória, este estudo está dividido em 7 (sete) capítulos. Sendo assim, o segundo capítulo foca nas teorias referentes ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, mediante as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio (BNCC), destacando e dialogando também com os princípios teóricos e práticos referentes ao objeto do conhecimento: figuras de linguagem, por ir ao encontro com os ideais prezados pelo documento nacional destacado e por ser o conteúdo norteador para o desenvolvimento da proposta didática.

Enquanto que o terceiro capítulo, tem o objetivo de tecer considerações acerca das metodologias ativas, tendo Moran (2015, 2018) como teórico fundamental da área. Além disso, este capítulo centra-se com maior precisão na metodologia ativa por gamificação, tendo como suporte teórico, as reflexões de Kapp (2012), Alves, F. (2015); Vianna, *et al.* (2013) e Dickmann (2021).

Já a quarta seção objetiva falar de como é a leitura no âmbito acadêmico e a sua importância, sendo Solé (1998), Antunes (2003), Koch e Elias (2021), as teóricas centrais da temática. Além disso, este capítulo possui uma subdivisão centrada em destacar os aspectos conceituais referentes aos textos multimodais, evidenciando a relevância de sua leitura e sua inserção no ensino, essencialmente nas aulas de Língua Portuguesa, e é principalmente por intermédio das considerações da professora Ribeiro (2020, 2021, 2016), que esta subdivisão é construída.

Ademais, o capítulo 5 possui a finalidade de demonstrar com maior riqueza de detalhes a metodologia empregada nesta pesquisa. Bem como o capítulo 6 evidencia os dados coletados e analisados neste trabalho, por meio da metodologia utilizada. Por fim, no sétimo capítulo, ocorre o fechamento das arguições expostas no decorrer deste estudo, pontua-se, portanto, os objetivos alcançados e a resposta do problema de pesquisa.

2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Esta seção tem por objetivo tecer considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente a do Ensino Médio, tendo em vista que é um documento significativo, pois rege a educação brasileira. Desse modo, este capítulo se debruça com maior precisão na área de Linguagens, em especial no componente curricular Língua Portuguesa, levando em consideração que esta pesquisa contempla a aplicação da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Assim, as discussões anteriores irão dialogar com o que a BNCC do Ensino Médio traz para o ensino-aprendizagem de Figuras de Linguagem, visto que é o objeto do conhecimento selecionado para a aplicação da gamificação nas práticas das aulas de Língua Materna, no que diz respeito a leitura de textos multimodais.

Diante do exposto, a BNCC surgiu com o intuito de promover uma educação de qualidade que atenda às exigências dos documentos nacionais oficiais, essencialmente da Constituição Brasileira de 1988, como também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), tendo em vista que já havia a preocupação com a desigualdade da educação brasileira e se almejava uma base comum que objetivasse atender às necessidades educativas do país, promovendo assim oportunidades de ensino e de aprendizagem igualitários para que os direitos dos cidadãos, no que diz respeito à educação, fossem concretizados.

Nesse intuito, as ideias condensadas na BNCC foram pensadas desde a Constituição de 1988, entretanto, apenas em 2015 é que o texto foi materializado, sendo publicado e disponibilizado para a consulta pública, para que a população, especificamente os profissionais da educação, apreciassem, de forma que pudessem contribuir para a sua construção, já que são conhecedores do chão da sala de aula. Em outras palavras, a BNCC foi arquitetada levando em consideração as demandas reais dos espaços escolares, não se tornando assim um documento superficial, pois foi estruturada de maneira democrática, considerando parcialmente as propostas destacadas da consulta pública. Dessa forma, o documento teve três versões a partir das sugestões advindas da colaboração dos profissionais da educação, tendo a sua última homologada em 2017, especificamente as das Etapas do Ensino Infantil e a do Ensino Fundamental, e só em 2018 a BNCC do Ensino Médio foi aprovada.

Em síntese, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que busca orientar o que é aplicado e ensinado em sala de aula nas escolas brasileiras, conglomerando todas as fases da educação básica, ou seja, Educação Infantil, Educação

Fundamental e Ensino Médio, sendo uma referência para que as escolas públicas e privadas desenvolvam seus currículos, afim de que todos os alunos, independente do contexto social e cultural que vivem, tenham acesso às mesmas aprendizagens essenciais durante toda a Educação Básica. Assim, o documento em questão determina as finalidades de aprendizagem que se quer alcançar por meio de competências e habilidades, enquanto que o currículo determinará como esses objetivos deverão ser alcançados, delineando métodos pedagógicos mais eficazes (BRASIL, 2018), preservando assim as características socioculturais dos espaços escolares.

Nessa perspectiva, a BNCC foi concebida principalmente para que a educação vinculasse o processo de ensino-aprendizagem com o contexto do aluno, priorizando o diálogo entre a teoria e a prática para que assim o educando possa ser protagonista do seu saber, empregando, dessa maneira, a aprendizagem adquirida na construção do seu projeto de vida através de uma educação integral (BRASIL, 2018), isto é, considerando o desenvolvimento pleno das competências intelectuais, sensoriais, socioemocionais, culturais e sociais. Sendo assim, a rede escolar necessita acompanhar as orientações da BNCC para efetivar um ensino de qualidade que transpasse o espaço escolar para que assim desenvolva cidadãos atuantes críticos, preparados para contribuir positivamente no progresso da sociedade.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi pensada visando a defasagem de aprendizagem dos alunos egressos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Dito de outra forma, os estudantes chegavam na última etapa da educação básica com dificuldades educativas que não eram atendidas nas primeiras etapas, ocasionando dificuldades de permanência, pois cada etapa possui uma sequência lógica e, quando o aluno não obtém os saberes necessários esperados para a sua faixa etária, isso o prejudica em toda a sua formação acadêmica.

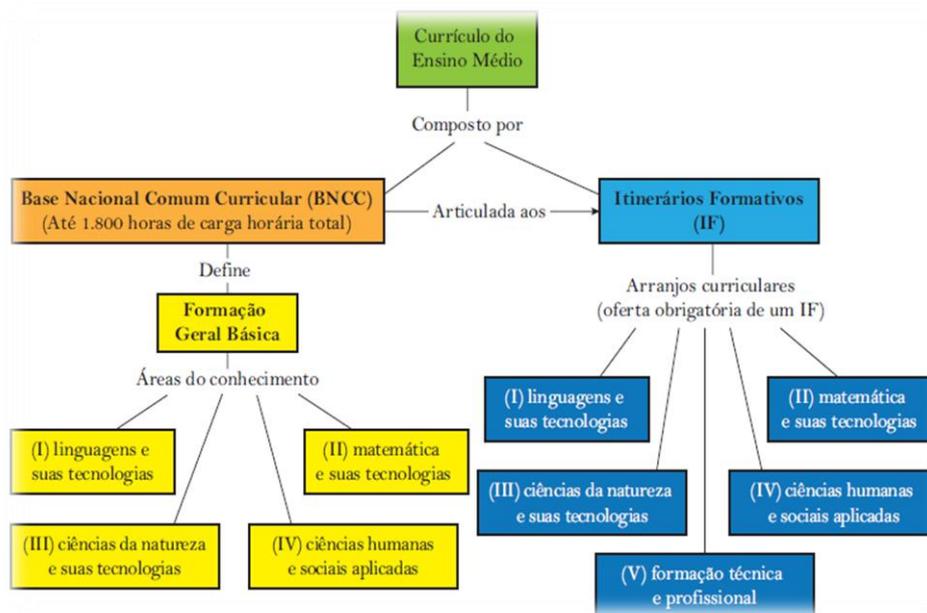
Dessa forma, a criação da BNCC para o ensino médio é advinda da grande discussão no que diz respeito ao seu “antigo” currículo não atender as demandas dos estudantes nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2018), isto é, não era levado em consideração a autonomia, o protagonismo e o contexto do aluno, ocasionando assim uma reforma estrutural no Ensino Médio, sendo chamado também de Novo Ensino Médio que, independentemente da etimologia, tem o objetivo de contemplar e dialogar principalmente com a geração dos estudantes, pois para que as demandas dos alunos, que adentram no ensino médio, sejam atendidas é necessário reformular a sua estrutura curricular, colocando o estudante e o seu contexto como eixo principal do ensino e assim assegurar a sua permanência na escola. Ademais, o Novo Ensino Médio se preocupa, sobretudo, no que concerne ao impacto e a influência das tecnologias

digitais, que segundo a BNCC (2018), transformaram o meio social atingindo em especial os jovens, e por conta disso necessitam de formações mais significativas para atender às exigências decorrentes das mutações sociais.

Nesse sentido, o Ensino Médio à luz da BNCC possui como princípio preparar o estudante através da formação ética, plural e significativa para o seu desenvolvimento no que diz respeito ao campo do trabalho. Sendo assim, a BNCC do ensino médio preza para que a escola seja um espaço plural e democrático para que assim todos os estudantes conectem às suas culturas e ideologias e assim possam em comunidade interagir no meio em que vivem, respeitando as diversas opiniões a partir da criticidade, pois é responsabilidade da escola do Ensino Médio, conforme a BNCC, “[...] contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 463).

Portanto, a BNCC do Ensino Médio se preocupa com a educação integral do estudante proporcionando assim orientações para as redes de ensino construírem um currículo que abarque a realidade existente no espaço escolar, essencialmente a dos alunos, com o propósito de auxiliar os estudantes para a construção do seu projeto de vida. Isto posto, a Reforma do Ensino Médio ressignificou a estrutura da última etapa da educação básica materializando-se na seguinte organização:

Figura 1 - Organização Curricular do Ensino Médio a partir da Reforma.



Fonte: Godoi Branco *et al.* (2019).

Diante do exposto, a Figura 1 demonstra que a BNCC do Ensino Médio se fundamenta da essência da base que é a formação geral a partir de aprendizagens essenciais que todos os discentes da nação brasileira devem possuir no tocante à educação básica. Além disso, essas aprendizagens vão ao encontro com as competências gerais e com as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos desde a etapa do Ensino Infantil até o Ensino Médio, sendo sustentadas através das 4 (quatro) áreas do conhecimento que são subdivididas em: “Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (BRASIL, 2018, p. 469), sendo cada área constituída de habilidades específicas, ou seja, os conhecimentos básicos que cada componente curricular deve promover, para que assim o aluno execute as competências gerais, ocasionando a interconexão com os Itinerários Formativos (IF) no que tange a profissionalização do estudante, com o intuito de concluir a educação básica e adentrar no mercado de trabalho.

Dessa forma, os IF consistem em 5 (cinco) categorias, nas quais, mediante a BNCC (2018), a instituição escolar tem autonomia em elencar qual(is) deve(m) disponibilizar aos alunos, todavia, essa escolha deve estar de acordo com as necessidades dos educandos e da infraestrutura da escola, como também possibilitar ao aluno a seleção das categorias a partir do que pretendem aprender mediante ao seu projeto de vida.

Em outras palavras, além das áreas do conhecimento, a BNCC do Ensino Médio traz a oferta dos itinerários formativos que irão auxiliar os estudantes no mercado de trabalho e na concretização do projeto de vida. Entretanto, as áreas do conhecimento são obrigatórias no currículo do Ensino Médio, principalmente no que concerne aos componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, os IF são ofertados de acordo com a seleção realizada pela rede escolar dentre as categorias listadas, sendo obrigatório inserir no currículo pelo menos 1 (um) dos itinerários formativos. Diante disso, através dos IF o aluno é o agente da sua aprendizagem pois possui a oportunidade de vivenciar e experimentar novas áreas de conhecimento que atendam às suas demandas.

Portanto, a forma na qual a BNCC do Ensino Médio é estruturada faz com que o professor tenha o papel de ser o facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois ele é o responsável por mediar as subjetividades dos alunos para a efetivação da formação integral discente (BARTHO; AZEREDO, 2021), principalmente no que concerne ao auxílio para a construção do projeto de vida do aluno, devendo ser interligado com os itinerários formativos, priorizando, assim, o protagonismo juvenil, no intuito de que, ao concluir o Ensino Médio, o aluno seja um cidadão íntegro, crítico, reflexivo e autônomo, e a área do conhecimento de Linguagens, em especial a do componente curricular Língua Portuguesa, oportuniza a

efetivação da formação significativa do aluno, objetivo da BNCC do Ensino Médio, tendo em vista que se debruça nas práticas de linguagem, sendo estas essenciais no meio social, pois são utilizadas diariamente em diferentes contextos, porém, com o mesmo propósito que é promover a comunicação. Dessa maneira, cabe ao estudante adentrar nas multilinguagens que a Língua Portuguesa oferece para se constituir como um ser integral, sendo possível apenas através do contato do estudante com os textos linguísticos diversos, ocasionando assim, o aguçamento pela postura ativa e crítica, como também pela escolha consciente de informações que irão interagir com o propósito defendido.

Nesse viés, a área de linguagens no Ensino Médio é responsável por oportunizar ao aluno o contato com as múltiplas linguagens, sejam essas verbais, escritas, visuais, sonoras, dentre outras, levando o aluno a ponderar e refletir sobre as práticas de linguagem no meio social (BRASIL, 2018), evidenciando assim a preocupação com o estudante em não se ater apenas no discurso verbal escrito e, principalmente, que ele possa compreender que a Língua Portuguesa é dinâmica e se adapta aos diferentes contextos sociais de uso. Sendo assim, a Língua Portuguesa no Ensino Médio rompe com os ideais de que o texto é considerado apenas como um amontoado lógico de palavras escritas com o intuito de promover a comunicação.

Isto posto, o componente curricular Língua Portuguesa é organizado levando em consideração os campos de atuação social (BRASIL, 2018), sendo esses responsáveis por apresentar aos alunos as diversas linguagens presentes em diferentes gêneros que são possuídas por objetivos particulares de circulação. Em outras palavras, os campos de atuação social tem o intuito de oferecer ao aluno o conhecimento das possibilidades do uso da língua em diferentes momentos sociais variados, pois a área de linguagens, no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa, preza o convívio do aluno com diferentes textos inseridos em mídias diversas, nas quais o aluno está conectado, sendo assim, do seu hábitat natural, e com isso possa interagir através da criticidade e do protagonismo juvenil com gêneros de circulação diversa, sendo o texto a base de todo o ensino da Língua Portuguesa, é a partir dele que os demais aspectos estruturais e linguísticos são analisados. Nessa direção, os campos de atuação social são divididos em 5 (cinco) tipos, a saber: “o campo da vida pessoal; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico-midiático [e] o campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 479-480).

O primeiro diz respeito ao contato dos alunos com textos informativos sobre a sociedade referente às situações sociais e econômicas enfrentadas, ou seja, consoante a BNCC (2018), é um campo que tem o objetivo de trazer aos alunos temas que impactam o meio social, fazendo com que o estudante tenha o conhecimento de novos saberes que estão circunscritos na

sociedade referentes a uma determinada cultura e identidade de um povo, para que assim possa dialogar os novos conhecimentos com os já obtidos.

Já o segundo campo centraliza na análise, reflexão e produção de textos vinculados à área científica e, conseqüentemente, acadêmica, permitindo assim que o aluno tenha o acesso a textos científicos, isto é, aos conhecimentos comprovados e divulgados em períodos específicos. Além disso, o terceiro campo permite com que o aluno tenha contato com textos que circulam nas mídias analógicas e digitais com o objetivo de anunciar algo, induzindo-o a adquirir algum material, isto é, através de uma linguagem específica utilizada em textos publicitários.

No que tange ao quarto campo, então, consiste nos textos normativos, legais e jurídicos da nação que orientam a organização da sociedade, e cabe ao aluno compreender esses documentos para que assim saiba de seus direitos e deveres, como também saibam desmascarar discursos “mascarados”. Por fim, o último campo é responsável por contemplar a divulgação das mais diversas artes que fazem parte da sociedade e cabe ao aluno refletir e se posicionar perante elas.

Sendo assim, todos os campos de atuação social aqui expostos são importantes para que o estudante tenha a oportunidade de adentrar em diferentes esferas sociais, pois, consoante Brasil (2018), eles são alinhados com o contexto dos alunos, tendo em vista que os educandos estão presentes em uma sociedade permeada de discursos inseridos em diferentes gêneros. Diante do exposto, os alunos terão contato com os campos de atuação social mediante as práticas de linguagem da Língua Portuguesa, sendo essas relacionadas à leitura, oralidade, análise linguístico-semiótica e a produção textual (BRASIL, 2018), que devem ser estudadas em concomitância, visto que são práticas indissociáveis e que se complementam quando exploradas em conjunto, destacando assim todas as nuances existentes da Língua Materna.

Nesse sentido, além da Língua Portuguesa se constituir de campos de atuação social através da práticas de linguagem, ela se debruça com maior precisão na necessidade de contemplar a multimodalidade e o multiletramento, pois, consoante a BNCC (2018), o aluno do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa deverá ter a vivência com textos de linguagens diversas, ou seja, textos multimodais, a fim de que possa explorar as semioses presentes no texto, tendo em vista que, em decorrências das transformações e inovações sociais advindas das tecnologias digitais, houve o surgimento dos mais diversos gêneros, sendo inseridos com maior precisão nas redes sociais.

Em outras palavras, o ensino de Língua Portuguesa inserido na Reforma do Ensino Médio rompe com as práticas de ensino descontextualizadas e fragmentadas, nas quais a

gramática normativa no viés topográfico era a única forma de se “compreender” a língua materna, entretanto, de acordo com Antunes (2009), a Língua Portuguesa não se resume em estudos gramaticais, e a escola necessita interiorizar isso para que consiga enxergar que a língua é interacionista, tendo em vista que é a identidade de um povo e conseqüentemente constituinte de poder.

Dessarte, o trabalho com a língua portuguesa na sala de aula mediante os detrimientos da BNCC do Ensino Médio, deve priorizar o diálogo com textos multimodais sendo repletos de ideologias que fazem com que os alunos sejam sujeitos ativos a fim de refletir e questionar o dito, pois são instigados e provocados pelo próprio texto, não objetivando mais analisar gramaticalmente frases desconexas, e assim serem protagonistas do saber, porém, para que essa ação seja concretizada, é necessário que a instituição escolar, sobretudo o docente de Língua Portuguesa, tenha o compromisso com os multiletramentos, que consistem em, segundo Rojo e Moura (2012, 2019), na ligação entre os fatores culturais da sociedade e do espaço de circulação do discurso que estão inseridos nas mídias sociais, devendo ser levado em consideração pelo leitor no ato da leitura, pois ele só compreenderá a mensagem do texto quando suplementar as diferentes semioses, e é justamente a partir dos multiletramentos que o aluno irá desvendar o sentido do texto.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa na última etapa da Educação Básica tem também como propósito preparar o aluno para o mundo e/ou cultura digital (BRASIL, 2018), tendo em vista que são imersos a esse ambiente estando conectados a inúmeras informações de múltiplas linguagens e com a efetivação dos multiletramentos permite ao aluno, segundo a BNCC (2018), distinguir uma informação válida da tida *Fake News*. Dito de outra forma, a práxis da Língua Portuguesa considera a importância do aluno ter a vivência com textos multimodais na esfera escolar, haja vista que apenas o texto “escrito” era considerado no chão da sala de aula, mesmo que as multilinguagens estejam inseridas nas redes e mídias sociais, nas quais os estudantes possuem contato diariamente e por isso, necessitam de multiletramentos para interpretar o que está exposto.

Dessa forma, a multimodalidade e os multiletramentos são a riqueza do componente curricular Língua Portuguesa na Reforma do Ensino Médio, pois contempla a realidade digital que os alunos são imersos, e que antes não era considerado, e sim abdicado (COELHO; COSTA; AZEVEDO, 2020), ou seja, a aprendizagem significativa que a Língua Portuguesa objetiva que o aluno obtenha é através da consideração da geração que os alunos são inseridos, contemplando assim a realidade dos estudantes.

À vista disso, por mais que a BNCC do Ensino Médio no eixo da Língua Portuguesa não mencione os objetos de conhecimentos específicos para cada segmento anual, é perceptível que o conteúdo programático, neste caso as Figuras de Linguagem, dialoga com o compromisso da área de linguagens que é tornar o aluno um ser atuante social, haja vista que transita entre os campos de atuação da Língua Portuguesa, pois, está presente em todos os contextos comunicativos, tendo mais ênfase e destaque nas mídias sociais através de textos multimodais, sendo inserida em textos de diversas linguagens com propósitos diferentes de acordo com a finalidade comunicativa, e a mensagem é identificada através dos multiletramentos, isto é, o objeto do conhecimento Figuras de Linguagem interage com os pilares exclusivos da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Em detrimento do exposto, as Figuras de Linguagem são recursos linguísticos utilizados pelo usuário da língua na ação comunicativa com o intuito de expressar com maior veemência um determinado acontecimento oriundo de emoções, sentimentos, dentre outros aspectos pessoais e sociais, mediante ao propósito comunicativo. Além disso, as figuras de linguagem são introduzidas em todos os enunciados linguísticos, desde os textos literários até os não literários, mesmo que de forma inconsciente, tendo em vista que são importantes para a constituição do efeito de sentido de um texto.

Entretanto, as figuras de linguagem são provenientes da tradição retórica, isto é, campo de estudo que preza pelo planejamento estratégico da fala e da escrita, desde os aspectos sintáticos até os semânticos focalizando no alienamento do discurso, empregando-se assim dos recursos linguísticos, sendo esses de domínio e “propriedade” exclusivamente dos poetas e escritores de textos literários que utilizam as figuras de linguagem para brincar com os sentidos das palavras (BRANDÃO, 1989). Isto posto, na tradição retórica, as figuras de linguagem não podiam ser utilizadas em situações comunicativas cotidianas, pois eram vistas apenas como um acessório estético ao enunciado e esse fato fazia com que a realidade social fosse menosprezada, em razão da estimativa pela objetividade e racionalidade (BRANDÃO, 1989).

Contudo, as figuras de linguagem penetraram nas diversas linguagens, em especial, nas ocasiões informais no dia a dia, uma vez que, conforme Tavares (1974), os recursos linguísticos concebem de um sistema desvinculado de regras gramaticais, permitindo assim ao usuário da língua a autonomia e a criatividade em utilizar as palavras e empregar novos sentidos para elas. Diante disso, no que tange ao ensino das figuras de linguagem nas práxis da Língua Portuguesa na educação básica, ainda há resquícios da tradição retórica, pois, são visualizadas apenas como acessórios estéticos, contemplando exclusivamente os signos gramaticais (QUEIROZ; SILVA, 2018).

De outro modo, o trabalho com as figuras de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa se dá meramente pela identificação e classificação, isto é, o professor da Língua Materna ao explicar o conceito dos recursos linguísticos e suas divisões, exhibe como exemplificação apenas os textos literários e solicita para que os alunos identifiquem a figura de linguagem presente no texto e o classifique, sendo assim, os estudantes conhecem as figuras de linguagem como mecanismos linguísticos presentes unicamente em textos literários que são utilizados como pretexto para o ensino da gramática normativa, não fazendo com que o aluno reflita acerca do efeito de sentido que as figuras de linguagem empregam no dito, e é justamente a reflexão do uso da língua que a BNCC do Ensino Médio, especificamente do componente curricular Língua Portuguesa, preza.

Então, o uso das Figuras de Linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, seguindo o preconizado na BNCC, menospreza o aspecto topográfico fragmentado e valoriza a construção de sentidos, isto é, o aluno ao ter contato com os textos multimodais se depara com figuras de linguagem, que estão circunscritas nas esferas sociais, devendo ser analisadas a fim de que o estudante desvende e interprete o efeito de sentido que o recurso linguístico emprega, efetivando, dessa maneira, os multiletramentos, visando a construção de sujeitos que reflitam a língua em uso e conseqüentemente compreendam que os recursos linguísticos são utilizados para que a pretensão comunicativa seja alcançada.

Em síntese, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que orienta as redes de ensino a elaborarem seus currículos com a pretensão de promover a equidade na educação brasileira através de um ensino integral e humanizado, em detrimento das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Em razão da desigualdade de aquisição de conhecimentos pelos alunos que ingressaram na última etapa da Educação Básica, o Governo Federal em consonância com o Ministério da Educação reformularam o currículo do Ensino Médio, oficializando assim o Novo Ensino Médio sendo materializado na BNCC, o qual prioriza a formação crítica do sujeito para que esse possa atuar conscientemente na sociedade, bem como oportunizá-lo com novos saberes além dos proporcionados pelas áreas do conhecimento. Sendo esses, os itinerários formativos que devem estar alinhados com a construção do projeto de vida do aluno, ou seja, a BNCC do Ensino Médio se preocupa com a formação profissionalizante e o exercício pleno e ético do estudante na cidadania.

Sendo assim, a Língua Portuguesa, inserida na área de Linguagens, possibilita o papel de transformação social de um ser e da sua relação com a sociedade, pois é através do contato com os textos multimodais e com as práticas de linguagem que o aluno é aguçado para a

criticidade social, demandando, dessa forma, reflexão e construção de sentidos que são concretizados pelos multiletramentos. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento Figuras de Linguagem oportuniza ao educando a reflexão do uso da língua e seus efeitos em diferentes contextos de uso e de campos de atuação, sendo o aluno protagonista do saber, tendo o professor como mediador em todo o processo de ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIAS ATIVAS: GAMIFICAÇÃO

Esta seção terá como foco de discussão a descrição acerca das metodologias ativas, destacando, notadamente, sua origem, importância e as principais metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, debruçando-se com maior precisão na gamificação, objeto norteador deste trabalho. Nesse intuito, será destacado o contexto histórico do fenômeno gamificação, ressaltando a sua origem até ser vinculada com o espaço acadêmico, tendo como subsídio teórico estudos científicos conceituais de revisão e empíricos que embasam o marco teórico apontando a sua relevância, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, não há como adentrar nas considerações sobre a gamificação sem apontar a significação das metodologias ativas, tendo em vista que estão inter-relacionadas. Sendo assim, as metodologias ativas são técnicas e métodos que auxiliam e aperfeiçoam o processo de ensino-aprendizagem dando prioridade a atuação ativa do aluno, para que ele possa se desenvolver intelectualmente e integralmente no meio social em que vive. Com as metodologias ativas, o ensino gira em torno do aluno que, por meio de meios organizacionais, interativos e colaborativos criados e mediados pelo professor, fazem o aluno protagonista do seu saber (MORAN, 2018). Portanto, as metodologias ativas surgiram na diretriz de propor novos meios de ensino que se desvinculassem dos métodos tradicionais.

Dessa forma, estudos científicos empíricos evidenciaram que os métodos de ensino baseados apenas no conteudismo repassado pelo docente não faziam com que os alunos se tornassem seres críticos, proativos, até porque eles não tinham a liberdade de se expressarem (MOTA; ROSA, 2018). Em outras palavras, os estudos científicos na área da educação constataram a escassez de técnicas de ensino que priorizassem a aprendizagem ativa, ou seja, aquela na qual os alunos pudessem adquirir competências cognitivas que refletissem na sua vida pessoal e profissional. Entretanto, essa discussão teve início em meados de 1980 e, no Brasil, o pioneiro a enfatizar sobre a necessidade das metodologias ativas mesmo não se apropriando do termo, foi Paulo Freire, o qual lutava para que as instituições escolares abdicassem do ensino bancário, uma vez que esse ideal educacional não permitia a atuação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freire (1996) idealizava uma educação que tornasse o educando um ser autônomo, crítico, capaz de interagir com o meio em que vive. E para que esse modelo de ensino se concretize é primordial que as instituições educacionais abram espaço para métodos de ensino que prezem pela interatividade entre seres de diversas culturas, como também pela relação dialógica entre educador-aluno, permitindo, portanto, que o educando possa questionar

o conhecimento obtido, e que o professor seja o orientador de todo esse processo a fim de direcionar o aluno para uma aprendizagem eficaz (FREIRE, 1987). Nesse contexto, as metodologias ativas se conectam com o ideário pedagógico enfatizado por Paulo Freire, levando em consideração que elas prezam em inovar o ensino, principalmente no tocante à aprendizagem do alunado, este ao invés de ser um indivíduo inativo, torna-se um ser ativo, centro total da aprendizagem, sendo essa a principal contribuição para a educação.

Ademais, as metodologias ativas oportunizam também que a aprendizagem esteja conectada com a teoria e a prática. Não é possível adquirir conhecimento proativo apenas através da teoria, elas devem se alinhar, ou seja, são indissociáveis, pois a primeira é o que dá uma direção, é a base, é o que fazer. E a prática é o fazer, permitindo assim experienciar a teoria e, com isso, analisar o que foi adquirido ou não. Nesse viés, para que se concretize o exposto, a escola deve promover atividades desafiadoras previamente arquitetadas e interligadas com práticas contextualizadas, isto é, ir ao encontro com o contexto sociocultural dos discentes (MORAN, 2015), pois, assim, será estimulado para solucionar algo real, seja em um trabalho grupal e/ou individual, estimulando a criticidade e, especialmente, a criatividade. Contudo, fazendo uma analogia com a realidade escolar, o processo exposto acima não ocorre com tanta frequência.

Sendo assim, por mais que os benefícios das metodologias ativas sejam realçadas constantemente por meio de estudos científicos conceituados, muitas instituições escolares ainda resistem em aplicá-las e exacerbam o ensino tradicional que é totalmente desconectado com a realidade do educando, não proporcionando dessa forma um ensino significativo, fazendo com que, conforme salientam Feitosa e Valente (2021), as análises das avaliações sobre a educação no Brasil evidenciam fortemente que há uma longa jornada para se chegar ao um ensino de qualidade.

Dessa forma, as metodologias ativas podem ajudar nesse viés, tendo em vista que se utilizam de técnicas que dialogam com o contexto social, no que diz respeito ao mundo dependente e imerso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, uma vez que as práticas tradicionais não atendem às necessidades educativas da geração Z¹. Além disso, os teóricos Feitosa e Valente (2021), destacam também que na nação Brasileira as metodologias

¹ A geração Z, ou também chamada de nativos digitais, consiste em sujeitos que nasceram em uma sociedade advinda do impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, adquirindo facilmente o acesso às informações e por isso são influenciados e imersos a esse contexto, se adaptando facilmente em qualquer atualização provenientes desses meios. São alimentados pelas tecnologias digitais e conseqüentemente não “vivem” sem estarem conectados virtualmente.

ativas são raramente utilizadas na escola pública, em contrapartida, as instituições privadas ganham destaque na implementação.

Neste contexto, os possíveis motivos que fazem com que as metodologias ativas não sejam levadas em consideração no ensino público diz respeito a falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores acerca do tema e que principalmente essas práticas sejam direcionadas, consoante Feitosa e Valente (2021), no contexto real da instituição, dito de outro modo, as formações precisam considerar a correlação entre a teoria e a prática para que a comunidade escolar possa obter conhecimentos significativos. Todavia, para que isso ocorra, é indispensável que a prática seja relacionada com a realidade do espaço educacional. Além disso, outro empecilho é a elevação da carga horária do professor (MARQUES *et al.*, 2021), pois esse fato está relacionado com a demanda de tempo que o docente terá para estudar e para o planejamento da metodologia ativa a ser utilizada, e isso requer dedicação e esforço.

Ademais, outro fator importante a ser destacado é a escassez de trabalhos acadêmicos que objetivam relatar experiências com o uso de metodologias ativas no cenário educacional (FEITOSA; VALENTE, 2021), tendo em vista, que podem servir como modelo/reflexo para outros profissionais da educação remodelar de acordo com o contexto educacional inserido. Todavia, por mais que os estudos teóricos sobre as metodologias ativas tenham sido oriundos da década de 1980, Marques *et al.* (2021) constatam que é nos anos de 2015 e 2016 que as publicações sobre esse método de ensino, tanto internacionalmente como nacionalmente, tiveram o seu apogeu, sendo assim, uma temática em plena construção de debate e, conseqüentemente, em decorrência desse fato, não existem tantos relatos de sua utilização cientificamente.

Nessa perspectiva, Marques *et al.* (2021), em uma pesquisa sistemática de revisão que objetivou investigar de que maneira as metodologias ativas são utilizadas no sistema de ensino e de qual área do conhecimento mais a implementa, utilizam-se como *corpus* artigos científicos internacionais e nacionais conceituados. Desse modo, concluíram que as metodologias ativas são mais aplicadas na área da saúde, especificamente nos cursos de formação docente de Medicina e de Enfermagem. Como também, foi contestado que as metodologias ativas no Ensino Básico ainda são raramente utilizadas, sendo apenas 4,29% dos trabalhos avaliados que se apropriam das metodologias ativas no Ensino Básico, podendo assim resultar na comprovação de Feitosa e Valente (2021), quando enfatizam que a educação pública ainda resiste em inserir as metodologias ativas. Além disso, foi evidenciado, simultaneamente, que o país de maior destaque de publicações científicas sobre as metodologias ativas é o Brasil

(MARQUES *et al.*, 2021). Portanto, é possível constatar que a nacionalidade brasileira está em constante busca por novos métodos de ensinar e de aprender para alcançar a anulação com as técnicas tradicionais que nada agregam a aquisição de conhecimento ativo do ser.

Por conseguinte, no que diz respeito a utilização de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa - LP, especificamente no Ensino Médio - EM as poucas publicações existentes apontam que elas potencializam o ensino, instigando o aluno a querer se envolver e interagir na aula de língua materna, tornando o momento mais leve e significativo (PINHEIRO, *et al.*, 2021). Nesse sentido, a aplicabilidade das metodologias ativas no ensino de LP no EM é positiva, levando em consideração que leva ao aluno a aprender de forma ágil e crítica. Além de promover um maior engajamento, visto que, os conteúdos são considerados complexos e densos e, com a utilização das metodologias ativas, o conteúdo é mais fácil de ser compreendido, adquirindo assim a aprendizagem fazendo com que o aluno desvincule da ideia de que a LP é enfadonha, cansativa, e que é o componente curricular mais difícil. Portanto, a sua inserção torna o ensino dinamizado impulsionando o aluno em querer participar ativamente das aulas, sendo essa a maior virtude das metodologias ativas no ensino de LP.

Desse modo, as metodologias ativas transpassam os muros da escola, pois proporcionam ao aluno um avanço cognitivo de conhecimento e de atitudes éticas e morais que serão desempenhadas em toda a sua trajetória, seja essa no âmbito educacional, pessoal ou profissional. Em vista disso, quando a instituição escolar se utiliza de metodologias ativas não só os alunos serão contemplados, mas os professores, a escola e a sociedade também colherão os frutos dessa implementação, pois os alunos estudarão algo que é relacionado com o seu contexto para que assim adquiram habilidades cognitivas mediante ao pensamento crítico e reflexivo; os professores irão planejar aulas a partir do convívio com os alunos tornando a aula mais participativa e interativa; a escola terá o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - evoluído para alcançar uma educação de qualidade, além de concretizar a sua missão que é formar cidadãos conscientes e críticos; e, a sociedade vai abarcar sujeitos protagonistas proativos aptos para atuar em comunidade e no campo de trabalho.

Em virtude do exposto, consoante Moran (2018), as metodologias ativas mais utilizadas são: Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas. A primeira consiste na inversão de papéis e conseqüentemente de tarefas, ao invés do professor pesquisar as teorias e entregar pronto para os alunos, serão os discentes que irão buscar em momentos assíncronos sobre as concepções teóricas de determinado tema seguindo as orientações do professor. Enquanto o docente no momento síncrono irá preparar uma intervenção prática e dinâmica daquilo que os alunos pesquisaram, a fim de oportunizá-los a colocarem em prática o que foi

adquirido na investigação. Já a segunda, objetiva levar o aluno a refletir e elaborar, seja em grupo ou de forma individual, um problema real inserido em seu contexto que precisa ser resolvido. Além disso, o aluno deverá fazer pesquisas focalizando na solução do problema identificado e elaborado (MORAN, 2018). Dessa forma, essas metodologias colocam em primeiro plano o aluno em busca pelo saber significativo e, em segundo plano, o professor e o livro didático, sendo esses não mais protagonistas do saber. O educador agora emprega a função de mediar o aluno para a sua aquisição de conhecimento.

Diante disso, Moran (2015, 2018) salienta que uma das metodologias que está iniciando e sendo inserida no contexto educacional é a gamificação, tendo um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, pois utiliza a linguagem de jogos, sendo os *games* totalmente introduzidos na geração dos alunos Z (nativos digitais). Em contrapartida, essa mesma metodologia já é presente no setor educacional privado, enquanto que, a escola pública, ainda não possibilita dos saberes necessários para a sua efetivação, aliás, desconhecem o termo e a sua função, como evidenciam Feitosa e Valente (2021, p. 11) “Expressões como ‘Cultura Maker’, ‘Gameficação’ [...], já fazem parte da realidade dos alunos de escolas privadas enquanto, para professores e alunos de escolas públicas, [...] esses termos nada significam”. Sendo assim, a gamificação necessita ser implantada nas redes públicas de ensino por se tratar de uma metodologia que se preocupa com a aprendizagem do aluno, principalmente por estar direcionado para a sua realidade e geração, sendo o aluno, dessa forma, motivado e engajado a participar e interagir nas aulas.

Mediante ao exposto, a gamificação consiste na seleção e utilização dos princípios elementares do pensamento estratégico e organizacional dos jogos, analógicos ou digitais, em um contexto divergente do ambiente de jogos. A gamificação é um termo aportuguesado advindo da tradução da palavra inglesa *gamification*, oriunda e rotulada em 2003 por Nick Pelling, programador computacional e desenvolvedor de jogos. Esse termo era utilizado apenas sob o viés empresarial e do *Marketing*, no qual se baseava na implementação de ferramentas de jogos com o intuito de que os funcionários fossem movidos a cumprirem determinadas atividades mediante a dinamicidade e atratividade e que, principalmente, os clientes fossem instigados a obter os produtos/serviços das empresas que utilizavam desse método².

² Como exemplo, a marca Pepsi, em 1995, utilizou a gamificação em uma propaganda de *Marketing* com o intuito de motivar os seus clientes em comprar qualquer produto da marca e com isso adquirir pontos para trocar em outras mercadorias, e caso chegasse a possuir 7 milhões de pontos, ganharia uma aeronave: <https://maikoneugenio.jusbrasil.com.br/artigos/747714485/o-dia-em-que-a-pepsi-ofereceu-um-jato-a-seus-consumidores#:~:text=Pois%20bem%2C%20a%20campanha%20foi,por%207%20mil%20C3%B5es%20de%20pontos.>

Entretanto, a gamificação já era empregada em 1912 pela marca americana de biscoitos *Cracker Jack*, todavia, não fazia uso do rótulo do termo, isto é, eles inseriram a gamificação na área empresarial mesmo sem ter conhecimento sobre isso, no intuito de, na compra de uma embalagem de biscoitos, o comprador ganhava como brinde brinquedos na embalagem, motivando assim ao cliente efetuar a compra do produto por conta da recompensa — um dos elementos dos jogos — que adquiria (ALVES, F., 2015). Contudo, apenas em 2010 é que o debate sobre a importância da gamificação se concretizou e se difundiu mundialmente.

Em 2010, mediante a designer e criadora americana de jogos, Jane McGonigal, em seu livro publicado em 2010: — tendo a sua tradução apenas em 2012 — *Realidade em Jogo: por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo*, constitui de uma pesquisa que objetiva a perceber o modo como os jogos influenciam os seus usuários, e com isso teve como percepção que os indivíduos estão imersos voluntariamente em ambientes de jogos para se desvincular com a realidade, ou seja, o ato de jogar faz com que os jogadores esqueçam, por um período curto ou médio de prazo o seu contexto real, destinando-se assim períodos de tempo para resolverem problemas irreais do mundo dos *games*, e esses jogadores são seres que possuem afazeres, mas sentem falta de algo na sua realidade e por isso se dedicam tanto tempo para imergir nos jogos, principalmente os digitais e os de *videogames* (MCGONIGAL, 2012).

A autora destaca também que aproximadamente 13 milhões de pessoas da América do Sul se empregam diariamente aos jogos, e o fato da exposição são os elementos constituintes neles que fazem com que os jogadores os penetrem e vivenciem momentos que a existência não proporciona, alavancando assim o sucesso dos *games*. A partir da constatação, a teórica questiona o motivo da não utilização dos elementos dos jogos para resolver problemas reais da sociedade, já que é uma área que tanto repercute nos cenários sociais e, com o seu constante desenvolvimento, não será possível menosprezar o impacto dos jogos na esfera social (MCGONIGAL, 2012).

E com isso, ela discute a importância da gamificação na contemporaneidade, mesmo não se apropriando do termo. Em outras palavras, McGonigal (2012) reflete sobre a implementação dos elementos dos jogos para um contexto real para que assim o desafio/o problema a ser cumprido e/ou solucionado seja ao encontro com a vivência do ser, ou seja, fora do ambiente de jogos, a fim de fazer com que os usuários se transportem para a sua realidade, e isso é denominado gamificação. Em síntese, a gamificação surgiu a partir da comprovação da eficácia dos jogos em fazer com que os sujeitos ficassem imersos a um contexto irreal, e com isso nasceu a gamificação sendo uma possibilidade de trazer os elementos dos jogos para um espaço real. Portanto, a gamificação foi bastante discutida em 2010, mesmo não se apropriando

do termo *gamification*, e por conta disso, em 2011, é que a sua teoria foi cientificamente comprovada surgindo alguns termos aportuguesados como: gameficação; gamificação (ALVES, F., 2015), sendo o último o mais utilizado nas publicações científicas nacionais.

Diante do exposto, os estudos científicos sobre a gamificação são mais acessíveis em textos de norte-americanos, ou seja, da literatura inglesa, resultando assim no número reduzido de publicações em relação a temática em contexto nacional (PAULA, 2016; FARDO, 2013a) por ser uma teoria recente e que está em constante progresso (FARDO, 2013a). Sendo assim, o fenômeno da gamificação, especificamente no Brasil, está ganhando espaço e sendo de grande notoriedade nas esferas sociais, principalmente nas mais variadas áreas do conhecimento, por possibilitar a vivência de momentos que se tornam significativos através da essência dos jogos, tendo em vista que são conectados com o cotidiano do ser.

Em virtude disso, mediante a teoria sobre a gamificação ser emergente, os autores clássicos, tanto ao nível internacional como nacional, que se debruçam ao estudá-la e analisá-la, dialogam sobre a significação da temática sob uma mesma perspectiva, independentemente do período temporal, sendo evidenciada pelo quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Principais teóricos que estudam a gamificação e as respectivas definições do termo

PRINCIPAIS TEÓRICOS QUE ESTUDAM A GAMIFICAÇÃO E AS RESPECTIVAS DEFINIÇÕES DO TERMO	
Principais Teóricos	Definição do termo Gamificação
Kapp (2012)	A gamificação pode ser definida como a ferramenta que possui o poder de transportar o sujeito voluntariamente a realizar determinada ação seguindo o raciocínio e o detrimento dos elementos dos jogos em um contexto real e conseqüentemente adquirir aprendizagem durante todo o percurso.
Zichermann; Cunningham (2011)	A gamificação serve para engajar um indivíduo, fora do ambiente de jogos, na execução de uma atividade com foco na resolução de problemas reais por meio do afloramento da motivação que os jogos proporcionam.

Vianna, <i>et al.</i> (2013)	Gamificação é a aplicação dos elementos dos jogos organizados em um contexto divergente da brincadeira com o intuito de engajar o sujeito a realizar algo de acordo com o desafio real proposto, promovendo aos usuários o aprimoramento de habilidades e o afloramento de outras.
Fardo (2013a)	Gamificação consiste no emprego de mecanismos dos jogos — como a diversão, interatividade, regras, competição, cooperatividade, entre outros — em segmentos reais com o propósito de obter o mesmo impacto que os jogos exercem no cotidiano do ser.
Alves, F. (2015)	Gamificação é a criação de um ambiente envolvente por meio de aspectos dos jogos que faz com que o indivíduo queira interagir e trocar experiências para a resolução de determinado desafio/problema.
Kapp; Boller (2018)	A gamificação é a implementação dos princípios dos jogos para a realização de desafios em um contexto de aprendizagem.
Busarello (2016)	A gamificação corresponde na elaboração de um sistema alinhado com os elementos constituintes dos jogos que transporta o usuário a interagir com um espaço lúdico concreto a fim de desvendar algum enigma mediante a motivação e o engajamento gradual, proporcionando assim aprendizagem.
Dickmann (2021)	A gamificação é a inserção dos pilares dos jogos para gerar motivação e engajamento em um ambiente real de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em suma, por meio da tabela exibida, é possível comprovar que, por mais que os teóricos inseridos sejam distintos, eles empregam um mesmo conceito para definir o fenômeno da gamificação. Os estudiosos, em consonância, apontam que a temática se emprega dos *elementos dos jogos e da sua essência* e são aplicadas em um *ambiente de aprendizagem que*

difere do espaço game fictício no qual possui como objetivo principal *motivar e engajar* seres a *emergirem no espaço criado* e executarem *voluntariamente* determinadas atividades que possuem *desafios e/ou problemas factuais* para serem cumpridos e com isso adquirirem *competências e habilidades significativas*, gerando assim *aprendizagem* por meio de um *sistema lúdico, interativo e dinâmico* ocasionado pela *influência/potência que os jogos exercem* na humanidade.

Ademais, é evidenciado também que a gamificação se apropria de outra metodologia ativa para sua concretização que é a Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP, ou seja, o sujeito tem que desvendar um problema elaborado e exibido e isso será realizado em um espaço dinâmico que se utiliza dos mecanismos dos jogos para tornar a atividade envolvente e potencializar a experiência. Sendo assim, a interconexão de metodologias ativas surte em maior proporção o êxito da aquisição de habilidades cognitivas através da prática, isto é, do aprender fazendo, mediante aos desafios (MORAN, 2015, 2018). Desse modo, a gamificação é alinhada com as diretrizes das metodologias ativas, pois utilizam atividades desafiadoras de acordo com o convívio do sujeito, com o intuito de estimular a sua desenvoltura na realização da tarefa.

Além disso, é pertinente enaltecer que no Quadro 1 há uma hierarquia em relação aos teóricos selecionados, tendo em vista que o pioneiro a se dedicar sobre a gamificação foi o teórico internacional Karl Kapp, em 2012, através da publicação do seu livro: *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*³, realizado após a comprovação da eficácia dos jogos por McGonigal (2012) e, posteriormente, o termo ter sido cientificamente autenticado, tornando-se assim referência para os autores adjacentes/secundários que também se debruçam sobre o assunto, ou seja, os demais estudiosos expostos no Quadro 1 possuem como inspiração e se apoiam nos ideais de Karl Kapp.

Sendo assim, dois termos que se encontram constantemente citados no Quadro 1 são: a motivação e o engajamento, levando em consideração que são os princípios centrais da gamificação, “se há uma palavra-chave que não poderia ficar de fora [...] esta é engajamento.” (ALVES, F., 2015, p. 27), pois a aprendizagem efetiva advinda da utilização da referida metodologia só é concretizada quando o sujeito voluntariamente se adentra e se envolve ativamente — engajamento — na atividade proposta relacionada com o seu contexto e a executa sem perceber o tempo decorrer. Nesse intuito, a Motivação é a substância que leva o indivíduo a fazer determinada atividade de acordo com os seus princípios e/ou objetivos a serem

³ A obra ainda não possui tradução para o Português.

atingidos, é algo inerente ao ser humano e seu comportamento é moldado de acordo com a atitude que se quer executar ou que se é levado a efetuar.

Dessa forma, Kapp (2012) destaca que há dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito ao íntimo do ser. Quando o sujeito faz algo voluntariamente não se importando se determinada atividade haverá recompensa ou não. Ele se importa apenas com a sensação de diversão e de prazer, além da aprendizagem que dada tarefa proporciona (KAPP, 2012; VIANNA *et al.*, 2013). Em síntese, os seres que ativam a motivação intrínseca sentem o desejo de descobrir novas coisas e relacioná-las com os conhecimentos já existentes, fazendo com que adquira novas habilidades e reconstrua outras a fim de obter conhecimento, pois as atividades são realizadas por meio do lúdico. Já a motivação extrínseca é o anverso da intrínseca, pois, para que o indivíduo tenha a ação em efetivar uma tarefa é necessário recompensas, ele é movido pelo externo, não se preocupando em adquirir habilidades cognitivas e sim pelo interesse de ser reconhecido por seus feitos, a sua desenvoltura é dependente do tipo de recompensa (KAPP, 2012; VIANNA *et al.*, 2013).

Dessa maneira, a seleção da motivação a ser utilizada na gamificação é em consonância com os propósitos arquitetados. Em contrapartida, de acordo com Zichermann e Cunningham (2011), deve haver um equilíbrio entre os dois tipos de motivações no processo de gamificação, pois o ser não deve ser munido apenas pela recompensa, pois caso execute uma estratégia que automaticamente o cause prejuízo, acarretando assim ficar mais distante de atingir a meta proposta e, conseqüentemente a recompensa, irá precisar da motivação intrínseca para que não desista de continuar na execução da atividade. Sendo assim, sem engajamento não ocorre motivação, um é dependente do outro, o engajamento deve ser aflorado para que assim ocorra motivação. Nesse sentido, Alves, F. (2015) menciona que a motivação é relativa ao sujeito, pois nem todos possuem os mesmos gostos e nem a utilizam sob um mesmo propósito, aliás, a empregam em virtude da busca pelo lúdico.

Nessa perspectiva, a gamificação é alicerçada pelos elementos dos jogos que provocam ao usuário o engajamento, a motivação e o lúdico, ou seja, a metodologia citada foi desenvolvida tendo em vista os mecanismos dos *games* que impactam o modo de agir e, por esse motivo, só é possível compreender a essência da gamificação se houver entendimento sobre a definição, importância e os componentes dos jogos. Falar de gamificação é dialogar com os jogos, entretanto, eles possuem objetivos divergentes.

Perante o exposto, os jogos podem ser definidos como um agrupamento de elementos que possuem como finalidade mediar o jogador, através de regras, a atingir uma meta posta, resultando assim na vitória e/ou derrota e no recebimento ou não da recompensa pelo seu feito,

podendo ser simbólico ou concreto, e por ter um objetivo claro, é o que se difere da brincadeira, pois ela não possui uma meta a ser alcançada. Nesse viés, o jogo é um sistema constituinte de mecânicas para os jogadores, os quais buscam conquistar algo voluntariamente, só sendo possível por meio de conflitos abstratos entre o sistema e os oponentes (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).

Sendo assim, os jogos são inerentes à sociedade e conseqüentemente a cultura, aliás, eles nasceram antes mesmo de se constituir um corpo social, sendo utilizados e notados pela primeira vez por seres inanimados, através de suas relações afetivas e pelos seus sinais fisiológicos que faziam com que os seus gestos/expressões convidassem espécies da mesma família animal para um momento lúdico, descontraído, e com isso, esses ideais e práticas exercidas pelos animais foram transportadas para a humanidade pela necessidade de uma atividade que envolvesse divertimento e envolvimento (HUIZINGA, 2007), daí o surgimento dos jogos. Além disso, o teórico enaltece que os jogos possuem como meta engajar os jogadores em um ambiente irreal, e isso ocorre por seis motivos, sendo esses:

1º: O jogo não deve ser uma atividade obrigatória e nem excluir o aspecto lúdico, o jogador deverá adentrar nele por livre e espontânea vontade;

2º: O jogo possibilita que o jogador penetre em um novo mundo repleto de problemas desvinculados com a sua realidade para serem resolvidos e com isso fica emergido no sistema do jogo, perdendo a notoriedade do tempo, esse processo é chamado de círculo mágico;

3º: O ato de jogar não deve envolver investimento. Em contrapartida, Caillois (2001) aponta que o jogador possui despesas temporais, pois investe maior parte do seu tempo para se conectar com o jogo, como também possui despesas monetárias, tendo em vista que nem todos os *games* são gratuitos e alguns necessitam que haja a obtenção de outros instrumentos;

4º: O jogo é arquitetado sendo inserido em um determinado ambiente que impõe regras, e algumas dessas são o limite de tempo para executar determinada tarefa. O espaço e o tempo são específicos;

5º: A mecânica, ou seja, as regras, determinam as ações dos jogadores;

6º: O jogo possibilita o envolvimento de várias pessoas/jogadores, de vários grupos divergentes, pois para jogar não existe faixa etária determinada. Entretanto, as pessoas selecionam qual jogo jogar a partir de seus objetivos.

Portanto, o jogo engaja o jogador por ser uma atividade voluntária apresentando assim um mundo recheado de desafios que serão resolvidos e decifrados através das suas competências e habilidades, e tudo isso acontece tendo em vista que o jogador é transportado para um novo mundo (sem sair do lugar), a qual ele fica compenetrado. O jogo a cada instante

aflora a sensação de incerteza do jogador, ou seja, ele nunca sabe o que te espera na próxima etapa.

A partir do exposto, os jogos podem ser tanto analógicos, como digitais. Os analógicos são aqueles que não necessitam de meios tecnológicos para serem jogados, eles são materializados em peças concretas. Já os digitais são aqueles acessíveis em meios tecnológicos digitais como os *smartphones; notebooks*, entre outros, são aqueles fixados na tela. Ademais, cabe ressaltar que, independentemente dos tipos dos jogos, eles são extremamente importantes para o convívio social, especificamente no espaço escolar, pois, segundo Orso (1999), os jogos devem ser incorporados na educação desde a etapa infantil, pois eles servirão de guia para que o sujeito possa lidar com a sociedade, tendo em vista que a vida é repleta de desafios e de regras — elementos inseridos nos jogos.

Além disso, é munida por ganhos e perdas, os quais afetam intimamente a vida do cidadão. Em outras palavras, os jogos proporcionam aos sujeitos um primeiro contato com a realidade do corpo social, preparando o indivíduo para atuar socialmente. Em consonância com o exposto, Teles (1999) defende que o ato de jogar aguça o sentimento de felicidade, entre outras sensações, além de ativar o imaginário e a criatividade do indivíduo, transportando-o para um mundo divertido e cheio de fantasia.

Entretanto, nem todos os sujeitos possuem a oportunidade de experienciar o jogo, e essa falha fará com que o indivíduo se desenvolva enxergando apenas as "durezas" da vida, perpetuando para toda a fase de sua vivência. Em outras palavras, como o jogo insere o lúdico, ele deve sempre estar no convívio do ser, tanto em seu domicílio como também no espaço escolar (TELES, 1999). Todavia, apesar do impacto positivo dos jogos na humanidade, algumas escolas não enxergavam os *games* como ferramenta para o alavancamento do processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos eram vistos como um empecilho para a educação, pois eram tidos apenas como um entretenimento. Quando se apropriaram deles, era apenas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, atestando que a ludicidade só era necessária nesses segmentos (BODOLAY; CUNHA, 2021). Contudo, outras instituições escolares aliam os jogos, especificamente os educativos⁴, no processo de aprendizagem, tendo em vista que eles têm como princípio levar o aluno a compreender uma determinada teoria por meio de elementos que instigam a curiosidade, atenção, e por vezes, a diversão.

⁴ São conhecidos também como: jogos sérios; jogos baseados na aprendizagem; jogos de aprendizagem; jogos pedagógicos, entre outros. Ou seja, existem várias grafias referentes a esse termo, porém com a mesma significância.

Os jogos baseados na aprendizagem consistem em ser um recurso didático complementar relacionado a um conteúdo curricular específico para que a sua compreensão seja adquirida de forma leve, ou seja, o aluno aprende ao jogar. Por isso, a importância do jogo ser inserido nas escolas em todas as modalidades de ensino, entretanto, ele deve perpassar as demais esferas, pois estimula as emoções, fazendo com que haja o adquirimento da experiência em compartilhar os seus sentimentos e anseios com as pessoas, além do estímulo a aquisição de conhecimentos.

Acrescente-se que os jogos estão e devem estar constantemente inseridos no espaço social, sendo manuseados pela grande parcela das pessoas, independentemente da faixa etária, embora, os gostos por determinado jogo diverge de acordo com o gênero, sendo possível comprovar pela figura abaixo:

Figura 2 - A relação dos jogos com o gênero e a faixa etária

O que atrai cada gênero nos jogos [5]	
Homens	Mulheres
<ul style="list-style-type: none"> • quebra-cabeças espaciais • tentativa e erro • competição • destruição • maestria 	<ul style="list-style-type: none"> • diálogo e quebra-cabeças verbais • aprender por meio de exemplos • situações análogas à realidade • prover, cuidar • emoção
Relação com jogos em função da idade [6]	
0-3 anos	Atração por brinquedos
4-6	Despertar do interesse por jogos
7-9	Interesse por desafios lógicos
10-13	Tendência à obsessão
13-18	Muito tempo livre para jogar
18-24	Jogam menos do que quando adolescentes, mas possuem preferências
25-35	Focados na formação profissional/familiar, menor tempo para dedicar aos jogos
35-50	Maturação da família, retomam o interesse por jogos
50+	Muito tempo disponível, os jogos passam a ser encarados como uma atividade de socialização

Fonte: Extraída da obra de Vianna, *et al.*, (2013), adaptado de Schell (2008).

Nesse ínterim, através da figura 2, é comprovado que tanto homens quanto mulheres possuem preferências específicas em relação ao jogo que se utilizam. Os homens gostam de jogos extremamente competitivos que fazem com os seus oponentes sejam derrotados e, com isso, obter a função de líder e, nesse processo, as suas ações devem sempre seguir uma

sequência lógica mediados com maestria. Eles gostam de se sentirem desafiados por algo novo que estimulem o raciocínio e com isso formulem e apliquem soluções para o problema posto. Enquanto que as mulheres almejam jogos que afloram os seus sentimentos por meio de um sistema socializador e que induza a sua criatividade e a sua reflexão por meio de resolução de desafios que não tenham relação com a sua realidade. Além disso, gostam de jogos que proporcionem aprendizagem através do aprender fazendo, pois, somente dessa forma poderão organizar as suas estratégias em torno da meta estabelecida.

Outro aspecto importante a ser abordado na Figura 2 é a influência que o jogo exerce em relação a diferentes faixas etárias. Sendo assim, de 4 a 18 anos é um período no qual as crianças e principalmente os adolescentes e os adultos estão incessantemente inseridos no ambiente do *game*, ou seja, eles almejam adentrar em um espaço que diverge do seu contexto, levando-os a ficarem dependentes do sistema, destinando-se assim grande parte do tempo no ato de jogar.

Ademais, de 0 a 3 anos, as crianças possuem o contato com as brincadeiras, nas quais não possuem um objetivo a ser alcançado e por isso, a partir dos 4 anos, destinam-se para o contato com os jogos. Entretanto, quando alcançam a idade de 25 a 50 anos, desvinculam-se parcialmente dos jogos e dedicam-se aos momentos reais, isto é, nas interações entre os familiares, bem como ao exercício no campo de trabalho, pois como são adultos, conseqüentemente, necessitam-se sustentar e para isso designam a maior parte do tempo para o trabalho e a outra parcela para a família, não resultando assim espaço para jogar. Por fim, de 50 a mais anos, por não terem tantos afazeres, enxergam os jogos como um refúgio, entretenimento, e de momento para socialização, para que assim o tempo decorra sem percepção.

Portanto, a relação dos jogos com o gênero e a faixa etária são de suma importância e devem ser levadas em consideração para a criação dos jogos, pois devem atender às necessidades dos seus públicos-alvo, como também para o planejamento da gamificação, pois, os elementos dos jogos devem estar em consonância com o público destinado. Nessa perspectiva, os elementos dos jogos, de acordo com Boller e Kapp (2018, p. 17-19), resumem-se em: “meta do jogo; dinâmica central; mecânica de jogo [e] elementos dos jogos”.

No que se refere a meta, é o objetivo no qual deve ser alcançado pelo jogador, ou seja, é a ação que faz com que seja vencedor e, conseqüentemente, atribui a categoria de derrotados para os seus adversários fazendo com que esse percurso encerre o jogo. É o momento da vitória; o que o jogador necessita executar para adquirir a conquista no jogo. Em outras palavras, “é o estado de vitória” (BOLLER; KAPP, 2018, p. 17), isto é, concerne na ocasião no qual o jogador

adquire o triunfo no jogo ocasionado por seus movimentos certos. Sendo assim, a meta do jogo é identificada através da seguinte reflexão: “O que é necessário ser realizado para que a vitória do jogo seja concretizada?” (DICKMANN, 2021, p. 20).

Nesse intuito, a meta precisa ser instigante para que faça com que o jogador penetre no jogo, ele deve buscar interagir com o sistema sendo estimulado pela meta posta. Sendo assim, as mais utilizadas são: ganhar do adversário; obter mais pontos do que os oponentes; concluir a missão por primeiro; descobrir algo por primeiro; conquistar mais moedas, entre outros, tendo em vista que são variados e são elencados de acordo com o gênero e a faixa etária do público.

Em relação a dinâmica central, ela consiste na organização materializada do jogo no que concerne a forma de como o jogador poderá alcançar a vitória, ou seja, os atos que deverão ser efetuados e enfrentados para que seja possível atingir a meta. “Através da dinâmica, o jogador classifica o nível de engajamento do jogo” (BOLLER; KAPP, 2018, p. 17). A dinâmica pode ser extraída de acordo com os seguintes pensamentos: “De que maneira a meta pode ser alcançada? Quais as ações necessárias para a vitória?” (DICKMANN, 2021, p. 20). Portanto, a dinâmica é essencial para que o jogador tenha conhecimento do que deve ser feito para que assim possa garantir o triunfo no jogo, além de ser decisiva para a continuidade do jogador no jogo. Sendo assim, as principais dinâmicas são:

Quadro 2 - As principais dinâmicas utilizadas nos jogos

AS PRINCIPAIS DINÂMICAS UTILIZADAS NOS JOGOS	
<i>DINÂMICAS</i>	<i>DEFINIÇÕES</i>
1. Corrida até a linha de chegada	Resulta na chegada do jogador em primeiro lugar no determinado território marcado e/ou no tempo estipulado.
2. Conquista de território	Adquirir propriedades por meio de ações específicas.
3. Exploração	Navegar no espaço <i>game</i> a fim de encontrar objetos valiosos que o fazem atingir a meta.
4. Coleção	Obtenção de conjunto de cartas e/ou objetos específicos.

5. Resgate e escape	Estratégias para desviar de um território que trará consequências ou que dificulta a chegada na meta.
6. Alinhamento	Sistematização das peças dos jogos em uma posição específica.
7. Ação proibida	Um movimento que não pode ser efetuado no trajeto, como também induzir os adversários a fazerem o que não é permitido, a fim de eliminá-los ou perderem pontos.
8. Construa ou erga	Arquitetar uma situação e/ou objeto de acordo com os itens disponíveis.
9. Supere oponentes	Executar uma ação através de estratégias bem planejadas que faça com que esteja em vantagem em relação aos adversários.
10. Solução	Resolução de um desafio e/ou problema específico.
11. Correspondência	Agrupamento ou reconhecimento de cartas e/ou peças dos jogos que possuem similaridade.
12. Condições	Estabelecem limites ao jogador dificultando a chegada na meta, sendo ainda mais desafiado a resolver os problemas utilizando para isso pensamento lógico, intelectual e estratégico. Permitem que o jogador faça escolhas para solucionar o desafio.
13. Emoções	Ao jogar as sensações do jogador são afloradas mediante a determinado acontecimento, ou seja, a cada movimento efetuado e pela incerteza da situação seguinte. As emoções mudam conforme a ação. Podem ser positivas, como negativas.

14. Narrativa (<i>Storytelling</i>)	A narrativa tem como objetivo convencer o jogador através de uma história a adentrar no jogo, ou seja, que haja conexão do jogador com o jogo, o envolvendo a realizar determinada ação.
15. Progressão	São demonstrações de que o jogador está aprendendo e progredindo em cada movimento, com o intuito de motivar a continuar.
16. Relacionamento	A socialização entre os jogadores.

Fonte: Adaptado de Boller e Kapp (2018) e Alves, F. (2015).

Ademais, a mecânica concerne na exibição do manual de regras que devem ser cumpridas para que o jogador atinja a dinâmica e alcance a meta posta. É o momento no qual o jogador tem o conhecimento do que é e não é permitido executar. A mecânica é responsável pelo desenrolar do jogo, atribuindo para isso normas a serem seguidas e apresentando consequências ou não resultante a cada movimento. Além disso, “as regras podem ser destinadas apenas para o jogador, como também especificamente para o espaço *game*” (BOLLER; KAPP, 2018, p. 19). Sendo assim, a mecânica pode ser compreendida por meio da devolutiva das posteriores indagações: “Quais ações serão possíveis e não de executar no jogo? O que é permitido e o que não é?” (DICKMANN, 2021, p. 20). Dessa maneira, as mecânicas centralizam os jogadores no jogo para que possam usufruírem momentos que exigem raciocínio para atender às regras postas. O jogador não é livre totalmente no ambiente do jogo para efetuar ações, elas devem coincidir com as impostas. E as principais são:

Quadro 3 - As principais mecânicas utilizadas nos jogos

AS PRINCIPAIS MECÂNICAS UTILIZADAS NOS JOGOS	
<i>MECÂNICAS</i>	<i>DEFINIÇÕES</i>
1. Desafios	São problemas que podem estar inseridos em todo o trajeto do jogo, com o objetivo de dificultar o alcance da meta pelo jogador, pois para isso ele terá que se utilizar de competências e habilidades para poder solucionar.

2. Feedback	É um panorama do desenvolvimento do jogador no jogo de acordo com os seus movimentos para solucionar o desafio, através dele é possível rever ações e aprimorá-las, além de saber o nível da evolução para atingir a meta.
3. Transações	Mudança de uma atividade para outra, gerando movimentação.
4. Turnos	Ações alternas entre os jogadores.

Fonte: Adaptado de Alves, F. (2015).

Por fim, os elementos, consistem na materialização do jogo, são os objetos visuais concretos, simbólicos e estruturais que permitem com que o jogo seja executado. É o design do jogo em si. São responsáveis por concretizar todos os outros mecanismos dos jogos. Além disso, “proporcionam ao jogador a sensação do círculo mágico” (BOLLER; KAPP, 2018, p. 19), isto é, imerso ao contexto inserido. São eles que oportunizam a motivação e o engajamento. Os essenciais são:

Quadro 4 - Os principais elementos utilizados nos jogos

OS PRINCIPAIS ELEMENTOS UTILIZADAS NOS JOGOS	
<i>ELEMENTOS</i>	<i>DEFINIÇÕES</i>
1. Estética	Aparência visual do jogo.
2. Sorte/Aleatoriedade	Momentos inesperados que podem ajudar e/ou prejudicar os jogadores em atingir a meta. É algo externo, não dependente das ações dos jogadores.
3. Competição	Ocorre quando um jogador que obter vantagem perante outro, ele quer vencer e tornar o adversário perdedor.

4. Conflito	Acontecimento que necessita ser superado imediatamente para poder continuar no trajeto a fim da vitória.
5. Cooperação	Quando um jogador auxilia o outro em um trabalho em conjunto e juntam-se às suas habilidades para atingirem a meta.
6. Níveis	São etapas de diferentes fases de dificuldade, obtidas a cada movimentação pelo jogador através de suas habilidades.
7. Recompensas	É adquirido pelo jogador após alguma etapa concluída ou após a finalização do jogo. Pode ser um objeto concreto ou simbólico que demonstra o empenho obtido quando adquire a vitória.
8. História	A narrativa do jogo, o que está por trás dele, para que assim o jogador se interesse em participar.
9. Estratégia	Conjunto de raciocínios que fazem com que o jogador analise cada passo a ser efetuado no jogo, que pondere as ações.
10. Tema	É uma frase que define o jogo e/ou o nome do jogo.
11. Tempo	A marcação temporal de execução de uma atividade.
12. Avatares	É a simbologia visual que representa/caracteriza a equipe ou o jogador.
13. Desbloqueio de conteúdos	Uma ação que faz com que o jogador obtenha acesso a determinada atividade/conteúdo que estava bloqueado.
14. Placar	Uma tabela que mostra as pontuações e as classificações dos jogadores de acordo com os seus movimentos.

15. Pontos	É um tipo de recompensa que o jogador adquire por conquistar algo, ou que foram perdidos por ter realizado o que era proibitivo.
16. Investigação	Pesquisar e explorar algo no intuito de desvendar um mistério/desafio.
17. Ranking	Visualização do desenvolvimento dos jogadores de acordo com a classificação crescente de pontos. Demonstra quem alcançou ou não a vitória.
18. Medalhas	Mecanismo de recompensa que pode ser tanto físico como simbólico em detrimento a conclusão de uma missão.
19. Recursos	Objetos adquiridos ou perdidos em detrimento das ações do jogador que proporcionam a sua vantagem em relação aos adversários.
20. Missões	Consiste na entrega de tarefas que devem ser efetuadas pelos jogadores.

Fonte: Adaptado dos autores Boller e Kapp (2018); Alves, F. (2015); e Meneguetti (2021).

Em virtude do exposto, as classificações dos mecanismos dos jogos, por mais que cada um deles possuam nomenclaturas divergentes, eles em sua totalidade se resumem em elementos dos jogos⁵. A partir disso, independentemente da idade e do gênero dos usuários nos quais são levados em consideração para o planejamento dos jogos, todos eles possuem, em consonância, quatro elementos que os definem: “[...] meta, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária” (MCGONIGAL, 2012, p. 30), ou seja, um jogo não existe sem que haja um objetivo a ser alcançado (meta), sendo mediado por regras estabelecidas que devem ser cumpridas e que no trajeto o jogador terá informações do seu desenvolvimento no jogo, podendo assim avaliar as suas estratégias para que consiga atingir a meta. Tudo isso ocorre quando o jogador, voluntariamente, imerge no sistema, em outras palavras, aceita todos os elementos que o jogo está oferecendo.

⁵ Neste trabalho, quando as nomenclaturas "elementos, componentes, aspectos e princípios dos jogos" são mencionadas, é no intuito de englobar todos os elementos dos jogos, desde a meta.

Todavia, nem todo jogo e nem uma atividade gamificada necessita utilizar todos os elementos constituintes dos jogos, eles são selecionados de acordo com o propósito que se quer alcançar e mediante a idade e o gênero dos jogadores. Ratificando, os elementos dos jogos são a estrutura, a sustentação de um sistema de gamificação, sem eles a mencionada metodologia não se efetiva. Em vista disso, a gamificação foi planejada para um ambiente empresarial, contudo, por conta da sua eficácia e influência, destinou-se também para o âmbito educacional, tendo em vista que ela se adequa a qualquer contexto seguindo com os mesmos princípios.

Antes, a gamificação era objetivo de discussão em outras áreas, mas, atualmente, é pauta nos estudos na área da educação, principalmente interligada ao processo de ensino-aprendizagem, por ter como fundamentos a motivação e o engajamento. Além disso, a conexão entre gamificação e educação foi desenvolvida com o objetivo de suprir uma das maiores dificuldades da escola: lidar com o desinteresse/desmotivação do aluno em estudar e consequentemente aprender (PAULA, 2016; FEITOZA, 2021; LIMA, 2021). Essa dificuldade advém de práticas educativas excludentes e bancárias, nas quais não levam em consideração o contexto sociocultural dos educandos, ação essa que os desmotiva do processo de formação acadêmica.

Apesar disso, a implementação da gamificação na escola já é a muito tempo utilizada. Uma explicação do fato é quando a professora solicita que o aluno responda corretamente uma atividade — missão/desafio—, ou que o educando se comporte, pois irá ganhar pontos e/ou visto; estrelas (TOBIAS, 2021), ou seja, o discente será recompensado — a recompensa é um dos elementos dos jogos — por fazer uma ação solicitada⁶. Entretanto, essa gamificação não surte mais tanto efeito, tendo em vista que a escola utiliza apenas os mesmos elementos dos jogos, não havendo assim modificações, e os alunos por já conhecerem a mesma estratégia, não se interessam mais.

Diante disso, encontra-se a necessidade de a escola sempre inovar nos elementos a serem utilizados na gamificação para que sejam de acordo com as necessidades dos alunos, para que assim, eles se engajem nas aulas e/ou atividades. O que poderia auxiliar nesse processo de seleção e de inovação seria as pesquisas que foquem no desenvolvimento de práticas desenvolvidas em relação a gamificação na educação, para que outros profissionais possam seguir como orientação. Porém, existem mais estudos que centram na revisão sistemática de literatura sobre a temática, entretanto, poucos trabalhos destinam-se a compartilhar

⁶ Nessa situação, são selecionados três elementos dos jogos (desafio, missão e recompensa) para constituir uma atividade gamificada, o que comprova que para gamificar não é preciso utilizar todos os mecanismos dos jogos, e sim, os necessários de acordo com a realidade posta.

experiências com a metodologia em sala de aula (TOBIAS, 2021), e as raras publicações empíricas sobre a gamificação na educação focaram na sua implementação no ensino superior e em segundo lugar no ensino básico, especificamente no Ensino Fundamental (SANTOS; FREITAS, 2017). Nota-se que no Ensino Médio há uma grande defasagem de estudos sobre, sendo que a gamificação deve ser inserida em todas as modalidades de ensino mediante o seu impacto.

Isto posto, a gamificação na educação consiste em aproximar o aluno do processo de aprender construtivamente e significativamente através dos elementos dos jogos inseridos em um ambiente de aprendizagem. Os mecanismos dos *games* irão auxiliar no rompimento do obstáculo escolar que é aproximar o aluno, voluntariamente, do processo de aprendizagem, tendo em vista que a gamificação é utilizada quando se pretende motivar e engajar um público a realizar uma atividade que é considerada monótona. Nessa perspectiva, a gamificação aliada a educação apresenta fatores importantes que torna o seu uso necessário: Primeiro, a concepção do erro é desvinculada com a concebida na escola, isto é, o erro é um mecanismo intrínseco nesse processo, é através dele que o aluno irá progredir, o erro na gamificação é construtivo. Segundo, para que a gamificação seja aplicada não é preciso que a escola reinvente totalmente os seus princípios, essa metodologia faz com que esses fundamentos sejam atingidos, porém utilizando meios que se aproximem do contexto dos alunos (FARDO, 2013b).

Sendo assim, Kapp (2012) destaca que há dois tipos de gamificação: a estrutural e a de conteúdo. A primeira é utilizada quando os elementos dos jogos são escolhidos para a prática gamificada em consonância com os objetos de conhecimento já destinados para o público-alvo mediante a faixa etária (KAPP, 2012), ou seja, os conteúdos curriculares são escolhidos para uma determinada turma levando em consideração a sua idade, e a gamificação estrutural aceita os conteúdos propostos não fazendo nenhuma adaptação para executar a atividade gamificada planejada, ela segue a grade curricular vigente.

Contudo, a gamificação de conteúdo é o contrário da primeira, ela consiste na seleção dos mecanismos dos jogos que modificam os objetos de conhecimento determinados a partir da idade (KAPP, 2012). Ela busca uma maneira de tornar um dado conteúdo moldado em aspectos semelhantes a um jogo. Portanto, independentemente do tipo de gamificação a ser escolhido, o objetivo central é o mesmo: motivar e engajar. E mediante ao fato é que a gamificação educacional tem potencial de ser inserida em qualquer componente curricular escolar independentemente do objeto do conhecimento.

Nesse sentido, a gamificação na práxis da Língua Portuguesa foi pensada e conseqüentemente utilizada em meados às discussões sobre o modo de como a Língua Materna

tinha que ser apresentada ao aluno, ou seja, as aulas deveriam ser de acordo com o contexto dos educandos, pois a língua portuguesa era tida como decodificada, tendo em vista que prezava apenas pelo aprimoramento da fala e da escrita de acordo com a norma-padrão, desprezando assim o saber linguístico de cada aluno mediante a sua cultura. Esse motivo faz com que justamente a disciplina de Língua Portuguesa seja considerada pelos alunos a mais desmotivadora por ser “recheada” de regras gramaticais, desvinculada da realidade deles, causando o não apreço pelas aulas da língua materna (PAULA, 2016).

Dessa maneira, por meio da gamificação, a realidade mencionada pode ser retida, entretanto, nem todos os funcionários da educação, em especial os da Língua Portuguesa, conhecem a metodologia e quando possuem conhecimento sobre, não sabem como aplicá-la pois mencionam que é um recurso didático difícil de ser compreendido e que necessita do uso de tecnologias digitais, sendo que não adquiriram habilidades para manuseá-las (ALVES, C., 2021), e o motivo do exposto é que a maioria dos poucos trabalhos empíricos com viés na temática, que servem como norteamento, é sempre planejada e aplicada vinculada com às tecnologias (BODOLAY; CUNHA, 2021), isso se deve ao fato da gamificação na educação ter vigorado em pleno impacto das tecnologias.

De outro modo, a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa devem ser utilizadas com o objetivo de proporcionar ao aluno um novo olhar sobre a língua através de uma imersão a partir dos aspectos elementares dos jogos, sendo esses do convívio da geração dos educandos. Além disso, a gamificação pode ser arquitetada em detrimento ao uso analógico, não sendo assim utilizado apenas com o auxílio das tecnologias. Ademais, outro fator a ser destacado é que através de um estudo de revisão de literatura em bases de dados foi evidenciado que as publicações científicas sobre a gamificação no ensino de Língua Portuguesa são emergentes, porém, são mais realizadas em regiões do Sul e do Sudeste, principalmente nos anos de 2018 e 2019 e, em um nível bastante inferior, está a região Nordeste (BODOLAY; CUNHA, 2021).

A causa do acontecimento pode ser considerada em detrimento da não aceitação da escola em enxergar os jogos como recurso educativo e utilizá-los no contexto de aprendizagem, entretanto, pesquisas já demonstraram que eles são aliados da aprendizagem (LACERDA, 2021), e esse pensamento errôneo dificulta a inserção e proliferação da gamificação nos setores educacionais, principalmente no ensino de línguas, sendo que a gamificação é sustentada por elementos dos jogos. O que também contribui para o fato é a não admissão pela instituição escolar das metodologias ativas na educação, pois ela rompe com ideais tradicionais.

Contudo, em uma pesquisa de revisão da literatura, elaborada por La Fuente (2021), sobre a gamificação nas práxis da Língua Portuguesa, em consonância com a elaboração e

aplicação de questionários sobre a temática para docentes da língua materna regentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de todo o Brasil, com o propósito de obter respostas sobre o quanto conhecem sobre a gamificação e a sua aplicação. Os formulários foram divulgados nas mais diversas redes sociais, para que assim o maior número de professores tivesse acesso. Por conseguinte, os principais resultados consistem em evidenciar que são limitados os professores brasileiros que conhecem a teoria e conseqüentemente a prática da gamificação, como também alguns dominam a parte teórica referente a temática, mas não sabem como inserir nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, quando foi solicitado no questionário para os professores (os que responderam que se apropriaram da gamificação na prática do chão da escola) relatarem alguma atividade que fizeram em sala de aula com a inserção da metodologia ativa: gamificação, descreveram atividades que não se encaixam nos moldes da gamificação, a maioria não se apropriou da gamificação e sim do uso dos jogos (LA FUENTE, 2021), o que faz necessário enfatizar a importância de estudos empíricos na área para que o acesso à informação seja expandido, evitando, assim, equívocos.

Há ainda o uso errôneo da gamificação no âmbito acadêmico (LACERDA, 2021), muitos acham que jogar e/ou aplicar um jogo na sala de aula é gamificar, contudo, segundo Alves, F. (2015), gamificar não é elaborar um jogo. A gamificação e jogo se divergem, tendo em vista que o segundo tem como princípio envolver voluntariamente o jogador a resolver questões irrelevantes e irreais em um determinado período de tempo. Já a gamificação se apropria dos pilares dos jogos e se concretiza em um ambiente real, além de engajar voluntariamente e motivar o jogador a resolver questões relevantes do seu contexto, assim, a realidade do jogador é contemplada, para que desta maneira a aprendizagem significativa seja efetivada.

Ademais, a gamificação é confundida também com o jogo baseado na aprendizagem, porém são teorias divergentes. A segunda se fundamenta em ser uma atividade complementar e de reforço relacionada a determinado conteúdo que não foi devidamente compreendido ou quando um assunto é considerado denso, entretanto, a ludicidade não é um aspecto obrigatório, ou seja, a diversão não é o propósito e sim a aquisição de conhecimento de um conteúdo a partir do ato de jogar. De outro modo, os jogos baseados na aprendizagem centralizam no eixo da aprendizagem referente a uma temática específica através do jogo propriamente materializado (BUSARELLO, 2016). Enquanto que a gamificação pode ser inserida em qualquer aula, independentemente do conteúdo programático, sendo ou não árduo, não focalizando em ser uma atividade extra, mas possui como objetivo que o indivíduo adquira aprendizagem

significativa através da utilização dos pilares dos jogos e não a aplicação dos jogos concretos em si. Além disso, ela busca envolver o sujeito através da ludicidade e da estimulação intrínseca (BUSARELLO, 2016). Portanto, a ambiguidade entre as referidas concepções se torna como uma das dificuldades na inserção eficaz da gamificação no contexto educacional.

Diante do estudo em questão, foram elencadas as principais dificuldades de arquitetura e aplicação da gamificação na educação, por meio de uma revisão sistemática e de levantamento bibliográfico em base de dados. Como resultado, totalizou-se 7 (sete) desafios, sendo esses: **Escassez de estudos empíricos** que mostram o elo entre a teoria e a prática sobre a gamificação na educação, há mais estudos de revisão bibliográfica, o que faz com que a prática esteja negligenciada; **Ausência de técnicas específicas para aplicação** da gamificação, provocada pelo primeiro desafio; **Adequar a gamificação de acordo com o perfil dos alunos**, os educadores sentem dificuldade de contemplar as preferências de todos os estudantes na atividade gamificada; **Efeito reverso**, em vista dos educadores não terem os conhecimentos necessários da gamificação aplicam sem a compreenderem e ao invés de promover aprendizagem por meio do engajamento, o efeito inverte; **Equívoco de teoria**, alguns estudos científicos confundem a gamificação com a utilização e criação de jogos; **Carência de meios tecnológicos**, por considerarem que a gamificação é aplicada somente sendo dependente das tecnologias; **Demanda de tempo** para os docentes se dedicarem aos estudos da gamificação e assim planejar e aplicá-la na sala de aula corretamente (MACIEL TODA; SILVA; ISOTANI, 2017). Logo, todas essas dificuldades podem ser sanadas com o auxílio da difusão acerca da metodologia.

Apesar dos desafios expostos, alguns relatos referentes à gamificação aplicada no ambiente educacional foram bem sucedidos⁷, em especial na área de Língua Portuguesa, sendo destacado a dissertação intitulada: *Gamificação no Ensino de Língua Portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos*, sob autoria de Francisco Leandro de Paula, em 2016, que objetivou, através de uma pesquisa de campo, mostrar de que maneira a gamificação pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente relacionado à compreensão, a leitura e a produção textual dos gêneros jornalísticos e midiáticos. E para que o objetivo fosse alcançado o pesquisador desenvolveu uma proposta de atividade gamificada em uma escola pública no Ceará, especificamente no 9º ano dos Anos Finais do Ensino

⁷ Como exemplo, as seguintes publicações científicas empíricas: - Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de Língua Portuguesa (link: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8960>); - Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa (link: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/39233/27428>).

Fundamental, focada na temática em questão. A aplicação da atividade gamificada foi aliada aos meios tecnológicos, principalmente com o auxílio da plataforma virtual *Web Quest*⁸, na qual os alunos, em grupos, tiveram acesso a ela por meio dos computadores escolares para que assim pudessem navegar na solução gamificada.

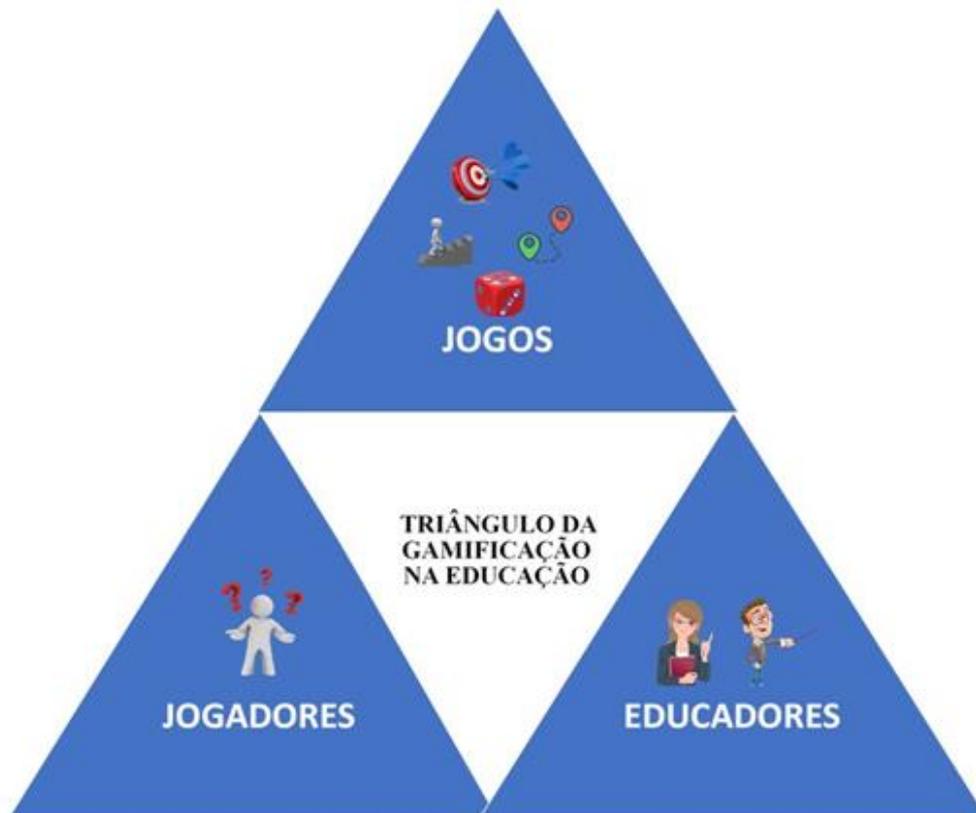
Além disso, o pesquisador selecionou dois gêneros: notícia e entrevista nas modalidades orais, textuais e digitais, para compor a proposta gamificada, que foi desenhada em forma de jogo, ou seja, o design da plataforma, desde a estética até a maneira da realização das atividades foi estruturada como um ambiente do jogo para que assim o aluno se sentisse como estivesse navegando/adentrando em um *game*. A plataforma em síntese, era dividida em conteúdos explicativos; desafios, pontos e níveis, isto é, o aluno para compreender o conteúdo o acessava através de uma explicação em forma de texto; vídeo; *podcast*. Após isso, o aluno teria que realizar um desafio que detinha de pontos específicos caso fosse realizado corretamente, e só assim ele teria acesso ao próximo nível. Dentre os desafios, a leitura e a produção textual dos gêneros selecionados foram o foco.

Diante disso, o aluno não visualizava a realização da leitura e da produção como enfadonha, mas algo necessário para progredir nos desafios. O resultado obtido da pesquisa foi que os alunos se envolverem nas atividades gamificadas propostas através dos elementos dos *games*: estética; pontos; desafios; níveis, e foram executadas pelos discentes de forma lúdica e que se sentiam motivados em participar de momentos que exigiam leitura e escrita referente aos gêneros jornalísticos e midiáticos, sendo que esses dados foram obtidos através do preenchimento de formulários após a experiência com a gamificação nas Aulas de Língua Portuguesa (PAULA, 2016). Portanto, a gamificação surtiu efeito positivo aos alunos selecionados, pois os desafios não eram tidos como obrigatórios e eles almejavam concluir as atividades, pois a cada desafio exibido só era possível concluir se o aluno tivesse obtido conhecimento da anterior.

Neste sentido, conforme a Dickmann (2021), o educador no momento da inserção da gamificação no espaço escolar deve considerar o triângulo da gamificação na educação, isto é, consiste em três componentes dependentes que interagem entre si, para que o seu sucesso seja efetuado com êxito. De outro modo, o triângulo da gamificação permite ao educador um norteamento no momento do delineamento e execução da atividade gamificada. Sendo assim, os componentes do triângulo são:

⁸ Plataforma *online*, possuínte de várias ferramentas que permitem a construção personalizada de um site, favorecendo a interação.

Figura 3 - Triângulo da Gamificação na Educação



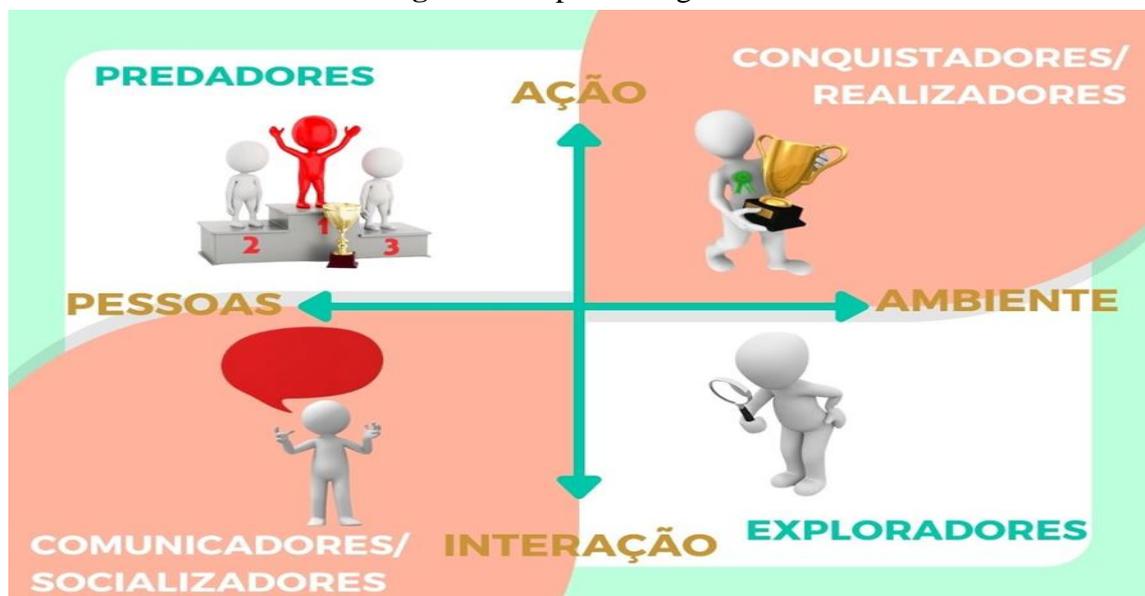
Fonte: Extraído da obra do teórico Dickmann (2021, p. 14), adaptado pela pesquisadora, 2022.

O primeiro componente do triângulo diz respeito aos jogos, isto é, o educador deverá compreender a essência dos jogos, os seus tipos e observar em cada um deles o que faz com que haja engajamento, com o intuito do docente captar a ideia podendo assim servir como modelo para a sua atividade gamificada. Além disso, os jogos que devem ser analisados pelo educador devem ser em consonância com a preferência dos alunos, e o professor só saberá disso perguntando a eles, observando nas suas aulas os comentários dos alunos a fim de contemplar a todos na solução gamificada, e caso o professor identifique que os discentes gostem de um tipo de jogo que ele não tem afinidade, cabe a ele procurar meios de obter conhecimento sobre (DICKMANN, 2021).

Ademais, o educador deve ter a compreensão dos elementos dos jogos e com isso selecionar aqueles que sejam de acordo com a realidade da escola, ou seja, não adianta selecionar um elemento que vai exigir a utilização de tecnologias se a escola em si não tem subsídios tecnológicos. O educador deve observar as restrições (o que não é possível realizar) no espaço escolar para a inserção da gamificação. Por fim, outro aspecto importante é que o docente elabore a gamificação de acordo com a necessidade pedagógica (DICKMANN, 2021), ou seja, qual conteúdo não necessariamente está sendo compreendido pelos alunos e/ou o se pretende que os alunos aprendam na atividade gamificada.

O segundo componente consiste nos tipos de jogadores, ou seja, o educador deve identificar o perfil dos seus alunos de acordo com o tipo de jogadores que cada um é considerado (DICKMANN, 2021), e essa informação pode ser obtida por meio de observação ou através da utilização de um *link*⁹ sendo disponibilizado para os alunos a fim de que eles preencham de acordo com o solicitado e em poucos minutos obtenham o resultado desejado, isto é, saibam que tipo de jogadores são. Essa etapa é primordial para o planejamento da atividade gamificada, pois ela deve contemplar todos os jogadores identificados (DICKMANN, 2021) com a finalidade de promover a imersão de todos. Sendo assim, os tipos de jogadores são classificados em:

Figura 4 - Tipos de Jogadores



Fonte: Adaptado de DICKMANN (2021, p. 14); ALVES, F. (2015, p. 82); VIANNA *et al.* (2013, p. 34).

Os jogadores Predadores possuem como preferência agir em função de alcançar a vitória e a para isso tem que derrotar os demais jogadores (pessoas) não se importando com as consequências dos seus atos. Almejam a vitória a qualquer custo e se sentem realizados com a destruição dos oponentes. Em outras palavras, são jogadores extremamente competitivos (DICKMANN, 2021; ALVES, F., 2015), como também são bastante estratégicos e gostam de manipular atacando com o psicológico dos adversários, com o propósito de os desestabilizar, tornando-se violentos. Eles provocam os seus "inimigos no jogo", para que atinjam a vitória. São jogadores que preferem jogos de combate/confronto/duelo com os demais (DICKMANN, 2021). Além disso, apenas 1% dos jogadores são desse tipo (VIANNA *et al.*, 2013). Contudo,

⁹ *Link* para adentrar em um teste: <http://livrogamification.com.br/quiz/>

caso haja algum aluno identificado com esse tipo, deve ser contemplado na experiência gamificada.

Em relação aos jogadores realizadores e/ou conquistadores são aqueles que atuam no ambiente do jogo a fim de obter recompensas a cada desafio realizado que os fazem triunfar. De outro modo, objetivam conquistar cada espaço no jogo, vivendo intensamente cada etapa, sempre almejando a próxima, com a intenção da obtenção da vitória, ou seja, são também competitivos. Se contentam em ser reconhecidos em cada conquista. Eles sentem a necessidade de executar todas as atividades para receberem elogios de seus feitos (DICKMANN, 2021; ALVES, F., 2015), e gostam de jogos que contemplem os elementos da recompensa; placar; pontos; *ranking*; recursos; coleção; medalhas (DICKMANN, 2021). Sendo assim, eles são totalizados em 10% dos jogadores (VIANNA *et al.*, 2013), sendo mais contemplados do que os predadores.

No que se refere aos jogadores exploradores são aqueles que querem conhecer todo o ambiente do jogo, a fim de se familiarizar com ele na tentativa de prever os próximos passos/etapas. Eles almejam desvendar todos os enigmas do jogo e querem saber o objetivo do espaço *game* e o motivo de jogá-lo. São curiosos e motivados a buscarem mais conhecimentos para prosseguir em cada etapa. Não são competidores, compreendem que as outras equipes são importantes no decorrer do trajeto. Além de terem o desejo de fugir da realidade e em cada etapa desenvolverem novas habilidades e novos conhecimentos (DICKMANN, 2021; ALVES, F., 2015), ou seja, são jogadores em busca de aprendizagem. Eles não se importam em vencer, mas em aprenderem algo em cada etapa. Gostam de jogos em que o/a cenário/estética estejam bem planejados, como também preferem contato com peças concretas (DICKMANN, 2021). Ademais, apenas 10% dos jogadores são considerados desse perfil (VIANNA *et al.*, 2013), isto é, adentram em um jogo apenas para obter aquisição de conhecimento, pois gostam de aprender.

No que diz respeito aos jogadores socializadores e/ou comunicadores são o inverso dos dois perfis anteriores, pois objetivam interagir amigavelmente com todos os oponentes a fim de conhecer/navegar em todo o espaço *game*. Eles jogam para socializar com os demais (DICKMANN, 2021; ALVES, F., 2015), não se importando em atingir a meta posta, pois gostam de criar laços afetivos com os outros jogadores. Preferem jogos cooperativos (DICKMANN, 2021) nos quais possam conversar com os demais jogadores. E representam 80% dos jogadores (VIANNA *et al.*, 2013). A maioria dos alunos são identificados com esse perfil.

É importante ressaltar que as ações dos jogadores no ambiente do jogo, independentemente do tipo, não necessariamente estão relacionadas com as suas atitudes em

um contexto real (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014). Ou seja, a maneira na qual o jogador age no jogo difere da sua atuação no cotidiano, pois no jogo ele possui mais liberdade e seus movimentos deverão ser estrategicamente definidos para alcançarem o objetivo posto. Em consonância com o exposto, Zichermann e Cunningham (2011) destacam que cada indivíduo contém uma parcela de cada perfil de jogador, isto é, todos desejam ganhar; interagir; explorar e ser reconhecido.

Nesta perspectiva, o terceiro componente corresponde aos tipos de educadores que influenciam na seleção dos elementos dos jogos. Em outras palavras, o educador deve se autoconhecer, podendo assim ser considerado em mais de um tipo (DICKMANN, 2021). Essa etapa é primordial para que o professor possa adaptar ou aprimorar as suas práticas educativas em relação a aplicação da gamificação na sala de aula. Dessa forma, a classificação dos educadores são: “educador offline; online; gamer [e] gameducador” (DICKMANN, 2021, 29-32).

O educador *offline* é aquele que não leva em consideração o planejamento de uma aula contextualizada, pois não foi um ser que adquiriu habilidades para lidar com os alunos da Geração Z. Dessa forma, são assim considerados imigrantes digitais, não entendendo o processo dos jogos e com isso não possui o hábito de jogar (DICKMANN, 2021). E com isso, as suas práticas são desvinculadas das transformações advindas das tecnologias digitais e se recusa a mudar esse quadro. Além disso, não obtém saberes necessários referentes aos jogos e os seus princípios, mas “forçam” as suas aulas com a inserção de jogos de aprendizagem (DICKMANN, 2021), não sabendo manuseá-las e não repercutindo o efeito esperado. Portanto, esse tipo de educador por não conhecer a essência dos jogos não saberá elencar os elementos necessários para uma prática gamificada eficaz.

Enquanto que o educador online é aquele bem informado, que está por dentro das mutações e que entende que as tecnologias digitais mudaram e ainda mudam a forma de se comunicar e de viver em sociedade. É aquele com sede de aprender, seja sobre jogos ou gamificação, porém ele é preso na teoria (DICKMANN, 2021), pois ele não consegue aplicar os seus conhecimentos teóricos, tendo em vista que acumula muita informação ao mesmo tempo. Quanto a isso, o educador gamer gosta e entende tudo sobre os jogos principalmente no seu ato de jogar para melhor compreensão, entretanto, de acordo com Dickmann (2021), esse tipo de educador sente a dificuldade de inserir os jogos que obtém conhecimento na prática escolar, ou seja, não consegue fazer a conexão dos jogos com a aula. Sendo assim, os dois últimos tipos de educadores por mais que conheçam os elementos dos jogos precisam de auxílio para selecioná-los e executá-los na atividade gamificada.

O educador gameducador é o oposto parcial dos outros tipos, pois ele é aquele que sabe aliar teoria e prática, além de apreciar o contato direto com os jogos a fim de adquirir insumos através da compreensão da essência dos jogos, sabendo assim com precisão selecionar os mecanismos dos *games* para inserir no projeto gamificado. Ademais, sempre está buscando adquirir novos conhecimentos para inserir na sala de aula (DICKMANN, 2021) não se esgotando em apenas uma forma de gamificar, mas explorando outros meios para que assim possa contemplar todas as demandas dos alunos. Como também, apreciam aprimorar suas habilidades por meio de muitos estudos conceituais e práticos. Dessa maneira, esse tipo de educador sabe gamificar suas aulas, pois a enxerga como a forma de aproximar os alunos, de forma lúdica e dinâmica, a um específico conteúdo ou atividade.

Diante do exposto, em consonância com o triângulo da gamificação na educação, Alves, F. (2015) leva em consideração alguns passos/etapas para a elaboração de uma proposta gamificada, baseada na metodologia empregada pela SG Soluções e Gestão Empresarial, como também no roteiro arquitetado. Entretanto, não foi elaborada com o intuito de ser inserida sobretudo no âmbito escolar, porém através da sua teoria é possível ser direcionada para a sala de aula, tendo em vista que a gamificação se habitua em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, as etapas consistem em:

Etapa 1 - **Definição do que se pretende alcançar com a proposta gamificada:** Consiste na escolha do conteúdo da atividade a ser contemplado, como também conhecer a realidade dos alunos, a partir disso, o mediador vai determinar os objetivos pretendidos da atividade que devem ser alinhados com o contexto dos alunos, bem como da classificação dos tipos de jogadores que seus alunos foram identificados, e do cenário da aplicação, para que assim a aprendizagem seja significativa.

Etapa 2 - **Planejamento da atividade gamificada:** Diz respeito ao delineamento de todos os momentos necessários para a atividade gamificada, do início ao fim, principalmente na seleção dos elementos dos jogos a serem utilizados para engajar e motivar o público-alvo e que devem, em consonância, contemplar as informações da etapa anterior. O planejamento deve ser estratégico almejando sempre dialogar com as preferências dos usuários e possibilitando a ludicidade nos momentos propostos como também a definição dos materiais/recursos necessários para a execução da gamificação.

Etapa 3 - **Organização do objetivo educativo do público-alvo:** Concerne em elencar o que o usuário irá aprender mediante a prática através da atividade gamificada, pois ele deve adquirir aquisição de conhecimentos no contato com a gamificação arquitetada.

Etapa 4 - **Alinhar teoria e prática:** Após as etapas anteriores, é necessário que o mediador execute as concepções teóricas adquiridas, com o intuito de confirmar todas as informações planejadas para que a atividade gamificada surta resultados eficazes.

Etapa 5 - **Testagem e revisão da atividade gamificada arquitetada:** Antes de aplicar a gamificação, é primordial fazer um teste antes, para saber se realmente funciona e se contemplou todas as etapas anteriores. Caso no teste algo tenha tido algum problema, o mediador precisa revisar, alterar as informações necessárias e testar novamente, a fim de eliminar os erros da atividade gamificada e aplicá-la com êxito. Essa etapa pode ser chamada também de prototipagem, tendo em vista que consiste na aprimoração do que foi desenvolvido, evitando assim erros e frustrações na sua execução.

Etapa 6 - **Aplicação da atividade gamificada:** Aplicar a gamificação após revisada, analisando os resultados obtidos com o intuito de obter informações referentes ao alcance ou não dos objetivos traçados, percebendo-se assim novas ideias de melhoramento da proposta. Ademais, é a etapa de verificar todo o processo da aplicação da gamificação e do seu impacto para com o público-alvo, como também, avaliar o desenvolvimento do usuário e perceber se foi possível adquirir aprendizagem através do contato com a atividade gamificada.

Isto posto, essas etapas proporcionam ao indivíduo, em especial ao professor, um norteamento no que diz respeito à aplicação da gamificação na sala de aula, tendo em vista que através delas é proporcionado saberes necessários para a efetivação da gamificação e com isso tornar o momento planejado e mais engajador. Todavia, essas etapas não são obrigatórias para a elaboração de uma atividade gamificada, isto é, elas não precisam ser seguidas rigorosamente, porém elas orientam o percurso e com isso pode ser adaptada ao contexto inserido.

Em virtude do exposto, Darolt (2021) propõe outros passos voltados totalmente para a efetivação da gamificação na educação, porém alguns vão ao encontro com o apresentado por Alves, F. (2015). Nesse intuito os passos consistem em:

1 Compreender a essência da gamificação: O professor necessita ter contato com a temática da gamificação, a fim de obter saberes necessários sobre a metodologia, podendo ser obtido através da leitura de textos teóricos, em especial artigos científicos, como também por meio de formações continuadas e conferências online gratuitas. Sendo que só é possível aplicar a gamificação se houver investimento temporal para os estudos referentes, com o intuito de se familiarizar com o tema e assim conhecer a sua importância, bem como os possíveis parâmetros para a sua aplicação.

2 Conhecer as restrições do espaço: O educador deverá observar detalhadamente o espaço escolar que se pretende aplicar a atividade gamificada, com o intuito de adequar a proposta com a infraestrutura da escola.

3 Mapear os recursos necessários: O docente necessita analisar os instrumentos disponíveis no espaço escolar para que sirvam como suporte para a prática gamificada arquitetada, tendo em vista que aplicar a gamificação com materiais que sejam de difícil acesso pode ser uma barreira para a sua efetivação. A escolha dos recursos deve ser em consonância com o contexto da escola.

4 Solicitar autorização para aplicação da atividade gamificada: Conversar com a direção da escola sobre o que se pretende aplicar e de que maneira, com o fim de que os dirigentes conheçam e aprovem a realização da atividade gamificada, bem como, sirvam como suporte necessário para a aplicação. Ademais, essa etapa pode ser realizada em consonância com as anteriores, e se necessário, poderá ser elaborado documentos oficiais que efetivem o certificado de aprovação da proposta.

5 Selecionar a turma e se familiarizar com as preferências dos alunos: O educador terá que direcionar a sua proposta gamificada para uma ou mais turmas específicas e com isso conhecer as necessidades educativas dos alunos e seus contextos, como também identificar os perfis de jogadores que os alunos se enquadram. Sendo assim, é importante salientar que não existe uma turma ideal para se aplicar a gamificação, entretanto, Dickmann (2021) aponta que a seleção da turma deve levar em consideração os seus anseios e principalmente a demanda de conhecimento dos alunos.

6 Elencar os elementos dos jogos: Após a etapa anterior, o professor já terá conhecimento necessário sobre as preferências dos alunos e através disso irá selecionar adequadamente os elementos dos jogos que serão utilizados na prática da atividade gamificada que deverá dialogar com os direcionamentos anteriores.

7 Planejar a proposta gamificada: Colocar as ideias no papel sobre o que pretende fazer, alinhando com o conteúdo curricular e com a turma selecionada, bem como os documentos que regem a educação brasileira. Além disso, o educador elencará o período de realização da gamificação, ou seja, se será de curto ou longo prazo. Porém, Darolt (2021) expõe que a gamificação não deve ser utilizada em todo o ano letivo, pois pode se tornar exaustivo, tanto para o professor quanto para os alunos. Entretanto, Dickmann (2021) salienta que quem determina a quantidade de gamificação a ser utilizada na sala de aula são os alunos, de acordo com as suas necessidades educativas. Sendo assim, não há um prazo determinado para aplicação

da atividade gamificada no espaço escolar, o professor, através da observação, deverá se atentar aos comentários dos alunos sobre as suas demandas educacionais.

8 Aplicação da atividade gamificada: Após a estruturação da atividade gamificada é o momento de aplicá-la na turma escolhida. É importante que o educador observe as ações dos alunos no ato da atividade, de jeito a perceber se a proposta foi efetivada como esperado ou não.

Nesse sentido, Darolt (2021), em nenhum dos momentos expostos, salienta a importância da prototipagem da atividade gamificada com a finalidade de impedir possíveis equívocos, pelo contrário, após o planejamento da proposta gamificada, ela já solicita que o educador a aplique na sala de aula. E a possível resposta para essa ação é a demanda de tempo que a prototipagem exige, tendo em vista que, segundo Boller e Kapp (2018), ela é uma das etapas mais importante, pois permite o desenvolver da atividade a visualização clara dos aspectos que não funcionam, ou seja, que não trazem engajamento ao público destinado, e com isso, o mediador terá a oportunidade de corrigir os erros e aprimorar as suas ações, todavia, é um processo que requer muitos testes até a comprovação da eliminação dos erros.

Pelo exposto, não existe apenas uma maneira de aplicar a gamificação no âmbito educacional, tendo em vista que cada realidade escolar é divergente afetando, desse jeito, na seleção dos elementos dos jogos mediante aos interesses dos discentes da realidade inserida, e com isso, a obtenção dos resultados são distintos (FARDO, 2013a). Sendo assim, não há uma forma clássica, isto é, um manual referente a inserção da gamificação no ambiente de aprendizagem, pois é uma temática ainda em desenvolvimento, além dos jogos constituírem elementos variados oportunizando a contemplação da demanda do público-alvo. Portanto, o professor na estruturação da atividade gamificada deve refletir o melhor caminho a seguir que se conecte com o contexto do espaço de aprendizagem, podendo assim ser norteado pelas duas propostas de aplicação da gamificação expostas anteriormente.

Em resumo, a gamificação faz parte das metodologias ativas pois proporciona uma nova maneira de ensinar e de aprender vinculada com os horizontes de expectativas dos alunos, menosprezando o ensino tradicional, tendo em vista que auxilia no desenvolvimento de cidadãos para a vida e para a sociedade através da motivação e do engajamento que são aspectos inerentes aos jogos que tanto influenciam o corpo social, tornando-se tão presente na vivência de todos os indivíduos, independente da faixa etária, mas é na geração Z que repercute mais impacto, nascendo daí a gamificação.

Além disso, é uma teoria que surgiu no âmbito empresarial, todavia por suas contribuições serem satisfatórias e como alternativa para mudar a realidade da educação

brasileira, a gamificação foi pensada e estabelecida no campo escolar, pois torna o processo de ensino-aprendizagem ativo e significativo, tornando conteúdo e disciplina considerados pelos alunos como monótonos em interativos e instigantes, tendo em vista que é uma metodologia que conecta a teoria com a prática além da resolução de desafios. Ademais, a forma de sua aplicabilidade não segue uma norma específica, porém existem estudos, por mais que limitados, que orientam esse processo, tornando o trajeto mais acessível.

Entretanto, é importante salientar que a gamificação não resolve todas as demandas da escola, mas podem ser minimizadas, sendo mais potente com o auxílio de outras metodologias ativas. Por fim, é uma metodologia que merece ser divulgada nas escolas, em especial as públicas, tendo em vista que os seus resultados transformam a realidade educacional.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Este capítulo tem a finalidade de tecer algumas considerações acerca da leitura no campo educacional, evidenciando em especial a maneira na qual a escola concebe a leitura, como também a importância da comunidade escolar formar leitores proficientes para exercerem plenamente a cidadania, principalmente em uma sociedade que, através do impacto proveniente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC's), modificaram o modo de aquisição de conhecimentos, como também proporcionaram uma nova maneira de materialização de textos (meio digital) que exigem dos sujeitos habilidades ativas de leitura para a construção de sentidos. Além disso, esta seção se debruça nas discussões referentes aos textos multimodais, concentrando-se na sua concepção teórica e na importância da sua inserção na esfera escolar, tendo em vista que as transformações tecnológicas inovaram na organização estética e linguística dos textos sendo incorporados por múltiplas linguagens.

Mediante ao exposto, a leitura é uma ferramenta de transformação social que proporciona ao leitor um leque de conhecimentos que são conectados com os já existentes, a fim de aprimorar informações e as utilizar em todos os eventos comunicativos seguindo o rigor de discernimento e criticidade pois, quando o sujeito é um leitor proficiente, é capaz de compreender as mudanças sociais e as influências dos discursos em uma esfera pública, não se deixando influenciar pelo dito. Para que a formação de leitores ativos seja concretizada é necessário que a escola, enquanto espaço formativo de cidadãos para a vida em sociedade, tenha como centro o ensino de leitura de forma significativa aos leitores.

Sob tal perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) -, responsável por tecer orientações acerca da educação brasileira nas esferas educacionais públicas e privadas e em todas as modalidades e níveis de ensino, rege a importância da instituição escolar priorizar, especialmente na etapa de Ensino Fundamental, o desenvolvimento de habilidades de leitura (BRASIL, 1996), haja vista a sua importância para a cidadania do aluno, pois só através do ato de ler é que o sujeito irá se tornar pensante crítico. Dito de outra forma, a leitura deve ser a essência de toda e qualquer prática pedagógica e cabe à escola conceber este ensino. Para Freire (1989), ter a aprendizagem de leitura é a única maneira do cidadão ser capaz de interpretar a sociedade.

Diante disso, a escola tem o compromisso de educar e instruir estudantes a serem questionadores, autônomos, antenados para além da esfera escolar, todavia, para que esta formação se efetive o sistema educacional deve sustentar o ensino em uma prática muito poderosa que é a leitura, mas não de qualquer maneira, e sim no exercício de uma leitura ativa

e que faça sentido ao leitor. Ademais, o ato de ler não pode ser exercido apenas na comunidade escolar, mas é através dela que o sujeito tem o contato concreto com o mundo da leitura e as suas estratégias, reverberando as práticas discursivas de todas as esferas sociais.

Posto isto, o mesmo papel que a escola deve concretizar é a mesma dificuldade a qual enfrenta “o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente” (SOLÉ, 1998, p. 32). A prática da leitura é concebida no ensino de forma errônea, utilizada apenas sob o viés mecânico e decodificador, ocasionando a ruptura com a função escolar, como também para o não apreço da leitura por parte dos alunos, por a considerarem monótona e sem função social.

Nesta circunstância, os professores, em especial os da Educação Básica, alegam a não motivação dos alunos em atividades que exigem a leitura, como também destacam que quando os estudantes são "assujeitados" a terem contato com a análise interpretativa de um texto, eles sentem dificuldade na construção de sentidos (SILVA; ARAÚJO, 2022). Desde de 1998¹⁰ era discutível o desafio que a escola enfrenta em formar alunos leitores, contudo, na atualidade, especificamente no ano de 2022¹¹, o contexto não foi modificado, o que se considera que as práticas educacionais adotadas referentes ao ensino de leitura são ineficazes, tendo em vista que não buscam engajar os alunos, em especial os da contemporaneidade, nas práticas leitoras, sendo assim, a falta de motivação dos alunos em realizar leitura, especificamente nos espaços escolares, ocorre em consequência da concepção errônea que a comunidade escolar reverbera referente ao ato de ler.

Diante dessa problemática, a “prática” de leitura no âmbito escolar é inserida na ocasião em que o professor solicita que o aluno leia — seja em “voz alta” ou em uma “leitura silenciosa” e/ou compartilhada — fragmentos de um texto literário inserido no Livro Didático e/ou prova avaliativa, e logo em seguida o aluno é direcionado para um banco de perguntas, geralmente exposto no livro didático, com a finalidade de interpretar o dito, considerando apenas os aspectos gramaticais e a transcrição de informações em uma atividade escrita e/ou oral (ANTUNES, 2003; MILLER, 2003; CAFIERO, 2010), isto é, a contemplação da leitura na sala de aula é vinculada com as práticas de memorização, repetição e decodificação, utilizando-se o texto como pretexto para o ensino gramatical.

Desta forma, esta realidade não ocasiona ao leitor habilidades leitoras significativas, como também não o atribui aspectos reflexivos, pois o aluno não é levado a ponderar o texto, a se posicionar perante o dito e não dito, ele lê apenas para responder questões topográficas. Além

¹⁰ Através das considerações de Solé (1998).

¹¹ Mediante as reflexões de Silva e Araújo (2022).

disso, é de suma importância enfatizar que o discente tem mais contato com textos literários, o que evidencia a não preocupação da escola em ir de encontro com o contexto do aluno.

Assim sendo, a instituição educacional tem considerado a leitura como atividade puramente mecânica, na qual se faz necessária para que o aluno consiga inserir as informações solicitadas em um questionário, bem como, é objeto para a efetivação de uma avaliação somativa, não contemplando desta forma a interação do leitor com o texto e com a sua bagagem de conhecimento, não o possibilitando a ampliar e romper com os seus ideais postos. De qualquer forma, a escola ainda insiste em promover uma leitura na qual se leva em consideração apenas os aspectos gráficos, presentes em um texto, totalmente isolados dos contextos de uso e da realidade dos alunos (ANTUNES, 2003).

Portanto, a escola enquanto considerar esta prática equivocada de “formação de leitores” não concretizará a sua missão, ao contrário, estará desenvolvendo alunos com alfabetismo funcional, bem como, consoante Solé (1998), os sujeitos que não detêm de uma formação leitora ativa na escola, levará esta dificuldade para toda a sua vida no meio social porque a leitura permite com que os cidadãos tenham plena consciência dos seus direitos e deveres e que, principalmente, não sejam levados pela alienação advinda das discursividades, ou melhor, a sociedade requer seres proativos, criativos, autônomos, pensantes, capazes de solucionar problemas e serem interativos, e isto só é proporcionado mediante ao ato de ler proficientemente, razão pela qual a BNCC indica a fundamentalidade do trabalho com texto.

Em face do exposto, o método de práticas leitoras adotado pela escola é consequência também dos resquícios de uma formação "falha" de professores, haja vista que não tiveram contato com leituras significativas, tanto em nível pessoal quanto profissional (KLEIMAN, 2002), resultando-se, de modo geral, em não possuírem saberes necessários para efetivar um ensino adequado de leitura, o que causa uma incoerência, pois não é possível formar leitores competentes, se o próprio educador não dispõe do prazer pela leitura, pois, “para formar leitores, devemos [os educadores] ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 15), tendo em conta, que cabe ao docente ser o mediador de todo ensino, essencialmente do processo de letramento, fazendo com que o aluno visualize e interprete as diversas nuances presentes em um texto e da importância do seu saber adquirido através da leitura para a sua atuação em sociedade.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao trabalho com a leitura no campo educacional que é destinado apenas para o professor de Língua Portuguesa (LP) tendo em vista a ideia deturpada de que a leitura é apenas exercida e indispensável na área de Linguagens, especificamente no eixo da LP (SILVA, R.; SILVA, F., 2020), sendo esta uma prática de

linguagem que permeia todas as esferas sociais e principalmente em todas as disciplinas curriculares.

Por conta disto, se a leitura eficiente não for estimulada no aluno na escola, desde o início da escolarização, este terá dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de todas as matérias acadêmicas, pois a prática ativa da leitura é essencial para o entendimento competente de todo e qualquer enunciado. Portanto, a escola não deve trabalhar a leitura sob o aspecto topográfico, tendo em vista que esta ação não irá agregar ao conhecimento intelectual e social do aluno, e por conta disso, deve-se (re) pensar em uma nova forma de trabalhar a leitura visando ao proporcionamento de uma aprendizagem significativa para o educando, não deixando assim a responsabilidade do letramento exclusivo para o docente de Língua Materna.

Em detrimento do evidenciado, o contato decodificado do estudante com o objeto de leitura na sala de aula ocasiona o seu desinteresse pelo ato de ler, esta confirmação é comprovada pelos dados obtidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹², na qual aponta que o Brasil possui o índice inferior de leitura (BRASIL, 2020), ou seja, a educação básica brasileira não está comprometida com a formação de leitores, tendo em vista que, conforme Brasil (2020), 50% dos estudantes avaliados não dispõem de habilidades leitoras previstas para o segmento escolar inseridos. Além disso, é sobretudo nas regiões Nordeste e Norte que o desempenho da leitura dos alunos é insuficiente, bem como, é nas escolas de esferas públicas estaduais e municipais em que os estudantes sentem a dificuldade de atingir um nível elevado de proficiência em leitura (BRASIL, 2020).

Portanto, através das constatações do PISA, realizado em 2018, é claramente confirmado que o processo de leitura é desenvolvido de forma falha na contemporaneidade, tendo em vista que a sua aplicação é inferior ao esperado, isto é, o espaço educacional insere a leitura como uma atividade monótona e obrigatória para que o aluno concretize a leitura de resolução de questões “interpretativas”, e tal prática o distancia do contato mágico com a leitura, pois ele não é orientado, no ato da leitura, em construir significados não apenas do que está explícito, mas principalmente do que está inserido nas entrelinhas, tendo em conta que é a ponte para a aquisição de habilidades de escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, na verdade, é esta ação que possibilita a concretização de todas as práticas de linguagem. Em síntese, os dados do PISA evidenciam que as instituições brasileiras de ensino não valorizam o poder

¹² Programa responsável por avaliar o ensino das esferas escolares mundialmente, em especial as habilidades que os estudantes — inseridos em média na faixa etária de 15 anos —, desenvolveram nos aspectos da leitura, cálculo e ciências. Esta avaliação acontece a cada dois anos, a última realizada foi em 2018. Em 2021, devido a pandemia, não houve aplicação.

transformador da leitura ativa. A prática de leitura que promove o aluno como leitor proficiente e conseqüentemente a que deve ser aplicada em sala de aula, em todos os componentes curriculares, é a dialógica/interacionista, conforme Koch e Elias (2021, p. 11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza [...] com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Desta forma, a leitura é concebida como um evento comunicativo dialógico que requer do leitor a construção de sentidos de um texto, e este processo de interpretação é estabelecido a partir da interatividade do leitor com o texto; com o autor; além das suas próprias ideologias e com todos os elementos gráficos, estéticos e linguísticos presentes no texto, para que assim, no ato da leitura, o leitor possa se posicionar e se questionar perante o dito e não dito, inferindo informações e conseqüentemente preenchendo lacunas através dos seus conhecimentos prévios, resultando-se assim no rompimento e ampliação dos conhecimentos. Portanto, um leitor proficiente é aquele que possui habilidades para construir o sentido de um texto mediante a interatividade, pois compreender um enunciado é captar as informações explícitas e implícitas atribuindo um juízo de valor.

Nesta mesma direção, Solé (1998) defende a visão dialógica da leitura, a qual deve ser então compreendida pelos espaços escolares, pois assim, os alunos terão uma formação leitora eficaz, tendo em vista que esta forma de leitura rompe com as tradicionais mantidas nos espaços de ensino. Esta autora também enfatiza a importância do aluno, na sala de aula, ter a experiência com textos que sejam da sua realidade. Em outras palavras, para que o educando interprete ativamente o texto é necessário que ele compreenda o contexto que está sendo retratado, isto é, o texto a ser selecionado para leitura no ambiente escolar deve dialogar com o convívio do aluno, pois mediante a sua bagagem de conhecimento será possível a realização da indagação e refutação das informações lidas. Não é possível construir o sentido de um texto sem a relação e interação dos conhecimentos prévios do leitor, haja vista que a leitura é um ato de encontro com os saberes do sujeito, que irão interagir com as novas informações obtidas no ato da leitura.

Isto posto, o método de leitura interacionista é de suma importância na contemporaneidade, uma vez que a materialidade dos textos sofre adaptações ao longo do tempo, em especial após as mudanças advindas do impacto das tecnologias digitais, visto que, em meados do século XIX, o contato com a leitura se dava apenas por meio de periódicos impressos e por livros, sendo a única forma de se obter informação acerca dos acontecimentos

globais, entretanto, após a influência tecnológica, os textos impressos tiveram que ser reinventados e/ou readaptados para atender as “novidades” sociais, tendo que ser incorporada para a esfera digital¹³.

Em decorrência da nova indexação dos gêneros textuais, Castro (2018) pontua que este contato com o texto na nova era exige ainda mais do leitor a aptidão de estratégias de leituras eficazes para a decifração do sentido do texto. Por este lado, a escola precisa atender as demandas de uma sociedade permeada pelas influências das mídias digitais e contemplar no seu ensino gêneros que também estejam inseridos na esfera digital, em detrimento de considerar o contexto do alunado, bem como, o preparar para interpretar quaisquer tipos de textos, independentemente da vinculação e da objetividade de circulação.

Entretanto, Santos *et al.* (2021, p. 5) ressaltam que, “infelizmente, com o avanço das tecnologias do mundo moderno, cada vez menos as pessoas interessam-se pela leitura”. Isto significa que, consoante a evidência dos pesquisadores, a chegada das tecnologias desmotivou os sujeitos do ato de ler, tendo em vista que dispensam mais tempo para as mídias sociais, abandonando-se assim a prática leitora.

Contudo, é pertinente ratificar que as mutações das tecnologias no corpo social não só modificaram o formato do texto, como consequentemente o modo de se fazer leitura. Neste sentido, no mundo contemporâneo, as pessoas estão cada vez mais conectadas ao uso de recursos tecnológicos, em especial, das redes sociais (SOUZA, 2020; RAMOS, 2022), nas quais em suas estruturas constituem textos de diversos campos de atuação, e o indivíduo estando conectado ao sistema precisa realizar a leitura das publicações. Sendo assim, os sujeitos não estão distantes do ato de ler devido às tecnologias, porém, os textos inseridos no ambiente escolar e a forma de se trabalhar com a leitura é que não aproximam o aluno de uma leitura libertadora e significativa.

A partir do mostrado, a gamificação é um recurso pedagógico que pode auxiliar no rompimento do desinteresse do aluno na leitura no âmbito educacional, haja vista que o seu objetivo é motivar e engajar sujeitos a realizarem determinadas atividades mediante aos elementos dos jogos, porém, para que esta finalidade seja alcançada é necessário que a escola

¹³ Os gêneros textuais, essencialmente os jornais, revistas e História em Quadrinhos, eram apenas incorporados no formato impresso, vendidos em livrarias e/ou bancos de jornais, entretanto, após as mutações tecnológicas, migraram para o meio digital, com a finalidade de atender às exigências dos novos leitores. As versões impressas, especificamente de jornais e revistas, ainda circulam, porém o índice de receptividade é inferior quando comparado ao inserido nas mídias digitais: <https://www.poder360.com.br/midia/revistas-em-2021-impresso-cai-28-digital-retrai-21/>
<https://www.poder360.com.br/economia/jornais-no-brasil-perdem-tiragem-impressa-e-venda-digital-ainda-e-modesta/>

repense a concepção de leitura e a sua práxis, contemplando assim o ato de ler interacionista, bem como, elencar textos que sejam do contexto do alunado.

Sendo assim, são inúmeros fatores que juntos com a gamificação fazem com que o aluno se interesse em ler ativamente. Com este propósito, de acordo com Christiane Alves (2021), a partir de uma pesquisa que objetivava analisar bibliograficamente a utilização da gamificação no sistema escolar, especificamente em atividades de leitura, constatou que esta metodologia ativa surte efeito positivo, no que diz respeito à efetivação do engajamento dos alunos, em especial daqueles que não apreciavam o ato de ler. Portanto, a gamificação pode reverter o quadro de leitores não proficientes no espaço educacional.

Em suma, a leitura é um elemento essencial na formação de um cidadão, essencialmente na sociedade atual, tendo em vista que utilizada sob o aspecto dialógico proporciona ao leitor um leque de informações e conseqüentemente o conhecimento de diversas áreas, colaborando para a expansão do vocabulário e do seu desenvolvimento como protagonista no corpo social, além de propiciar a capacidade de impulsionar as relações sociais, podendo enriquecê-los com conhecimentos científicos obtidos pela criticidade, e sobretudo, aperfeiçoando a comunicação, independentemente da modalidade. É só por meio da leitura interacionista que os alunos são desalienados, evoluem-se cognitivamente e contribuem para a sociedade. A leitura abre fronteiras e rompe com as barreiras, e por conta disto, a escola precisa investir na prática de leitura interacionista e cumprir com sua missão de formar leitores proficientes.

4.1 Textos Multimodais: Leitura e Ensino

A Literatura Brasileira abarca uma diversidade de gêneros discursivos, os quais são devidamente proliferados em todas as camadas sociais de esferas distintas de circulação com o objetivo de materializar os acontecimentos sociais. Por este caminho, os textos são ferramentas de comunicação que permitem aos cidadãos o contato direto com as revoluções socioeconômicas de âmbitos globais. Além disso, a composição do texto era originalmente verbal, haja vista, que nos primórdios, a única maneira de se expressar era através da oralização que meados após as revoluções industriais foram materializados em escritos, isto é, um emaranhado de palavras que compõem frases sintáticas, a fim de manifestar os interesses comunicativos do interlocutor mediante a época histórica inserida. Contudo, os textos são incorporados conforme um determinado contexto e os seus costumes culturais.

Diante desse cenário, os indícios transformacionais das revoluções industriais, sobretudo dos avanços tecnológicos digitais, impuseram nas práticas sociais novas formas de

obtenção ao acesso às informações, como também foi remodelado a interatividade entre indivíduos e sociedade, considerando-se que antes as informações advinham de textos impressos em papel e a comunicação era mediante a gêneros textuais como cartas, telegramas e telefonema, bem como a interatividade era efetuada face a face. Entretanto, com o progresso tecnológico, os conhecimentos são obtidos instantaneamente através do simples acesso a navegadores digitais e/ou mídias eletrônicas, que proporcionam também a socialização imediata entre pares, não sendo necessário o contato visual.

Em relação ao exposto, os recursos digitais tecnológicos modernizaram a contemporaneidade, acima de tudo, a maneira na qual o texto é produzido e circulado publicamente (ROJO; MOURA, 2019). Em outras palavras, é exclusivamente a partir das mídias digitais, especialmente nas redes sociais, que o texto incorporou novas nuances textuais e não textuais, acarretando aos usuários o recebimento ao acesso de vários conteúdos advindos de postagens alicerçadas de múltiplas linguagens. Portanto, o espaço digital modificou e constantemente transforma a materialidade do texto, passando a ser marcado por linguagens distintas que se complementam: os textos se tornaram multimodais.

Posto isso, o campo social está permeado de textos constituintes da combinação estratégica de diversas semioses, sejam essas, orais; verbais; visuais; gestuais; sonoras, dentre outras linguagens que possuem como objetivo agregar determinado valor ao texto, a ser identificado e construído mediante a leitura do leitor, a esse texto se dá o nome de multimodais. Sendo assim, os textos multimodais englobam diversas semioses que permitem com que o leitor, no seu ato de leitura interacionista esmiúce cada linguagem presente para que assim possa efetivar a sua construção de sentidos. Nesta vertente, de acordo com Ribeiro (2020, p. 33), “[...] todo texto é multimodal [...], admitimos também a inexistência absoluta de textos em que não haja algum nível de multimodalidade”.

Levando em conta esta premissa, todo texto possui mais de um elemento semiótico na sua composição que permite com que o leitor visualize, correlacione e interprete a significação/o objetivo desses elementos no texto. Além disso, cada texto é único. A quantidade de modalidade presente nele diz respeito ao efeito de sentido que se objetiva produzir, isto é, a sua intencionalidade mediante determinado público e veículo de publicação.

Por este ângulo, a multimodalidade dos textos sempre permeou as constituições discursivas sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), ou seja, os textos multimodais não surgiram exclusivamente das tecnologias digitais, eles já estavam presentes em materiais impressos, entretanto é principalmente nas mídias eletrônicas que a sua materialização é fortemente inserido e propagado, quer dizer, as concepções e evidências teóricas dos textos

multimodais não são oriundas da contemporaneidade, entretanto, o palco de discussão referentes a este fenômeno ressurgiu mediante as evoluções tecnológicas, em especial, no tratamento de indexação dos textos.

Conquanto, por mais que o meio social esteja imerso aos textos multimodais e a comunicação se concretize por intermédio destes, a escola não adere a sua inserção no ensino (SANTOS; CASTRO; SILVA, 2017), sendo assim, a comunidade escolar menospreza os textos que principalmente os jovens da nova geração estão penetrados, e tal ação educacional rompe com os interesses pessoais do aluno ocasionando a desvinculação da práxis com os horizontes dos discentes. Dessa forma, o ambiente da escola deve se apoiar nas mudanças temporais e sociais, promovendo assim novos métodos de ensino que atendam às necessidades educativas dos alunos, tendo em vista que esses, sobretudo através das redes sociais, possuem o contato diário com os textos multimodais, independentemente da prática de linguagem posta.

Dessa maneira, a BNCC, ciente dos impactos das tecnologias no contexto social, especificamente no campo educacional, propõe a incorporação de textos multimodais no ensino das áreas do conhecimento, com mais precisão na área de Linguagens, na qual o componente Língua Portuguesa se encontra. Tal preocupação no contato dos alunos com a multimodalidade da linguagem na sala de aula, advém do desenvolvimento do aluno na sua habilidade argumentativa, como também na aquisição e aprimoramento de saberes, que, segundo Brasil (2018), é efetuado por intermédio da observação e reflexão crítica das semioses presentes no texto. Os textos multimodais devem estar presentes no espaço de aprendizagem porque estão intrinsecamente conectados com o contexto do aluno, e por meio da leitura interacionista construirá com eficácia o sentido do texto.

Desse modo, é primordial que o educador, no momento do planejamento da aula, leve em consideração o aspecto interacionista da leitura, principalmente na seleção de textos, sendo efetuado levando em consideração diferentes momentos comunicativos. Assim, cabe à escola trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, só assim o aluno pode adquirir novas habilidades, aperfeiçoando as suas competências linguísticas e não linguísticas e discursivas, bem como, conhecer as finalidades que cada gênero textual repercute nos campos de atuação. Miller (2003) afirma que a escola não deve focar apenas no texto verbal. As discursividades sociais não dispõem em sua materialidade unicamente das palavras, mas do entrecruzamento planejado de linguagens.

Sob tal entendimento, no momento em que a comunidade escolar organiza a práxis educativa sob o viés da pluralidade de gêneros textuais, ela está contemplando, mesmo que inconscientemente, a inserção dos textos multimodais e simultaneamente rompendo com a

tradicionalidade escolar do ensino e da leitura simplesmente dos textos verbais impressos. Porém, quando esta prática é ignorada, faz com que o aluno não considere como texto um único “espaço” incorporado pela diversidade de semioses (MAROJA; ARANHA, 2021), enxergando o texto apenas mediante ao elemento gráfico constituinte. Porém, em uma sociedade tecnológica, o texto verbal impresso, padrão no ensino, passa a patente para os textos multimodais, que ao invés da materialização em papel é proliferado na tela digital, ambiente no qual o aluno está conectado.

Ribeiro (2016) salienta que a experiência do estudante, na sala de aula, com a leitura de textos é divergente dos gêneros discursivos que circulam socialmente. Sendo assim, o aluno adentra nas informações sociais através de gêneros textuais de sua preferência quando está fora do ambiente escolar, pois a instituição de ensino não considera pertinente contemplar as semioses nas quais os alunos estão inseridos.

Além disso, a autora destaca também que os textos multimodais são utilizados integralmente para leitura nas aulas da área de Ciências Humanas, já na práxis da língua materna, apenas as palavras são consideradas e analisadas mediante a metalinguística (RIBEIRO, 2016), ou melhor, a leitura dos textos multimodais na área de Ciências Humanas preza por todas as suas linguagens empregadas, tendo em vista que além das camadas linguísticas, as marcações não linguísticas são indispensáveis para o entendimento global do texto. Enquanto que nas aulas de Língua Portuguesa os textos multimodais são utilizados para uma leitura fragmentada, o que importa é a classificação de determinadas palavras e suas classificações mediante a gramática normativa.

Tal ação, menospreza os demais elementos constituintes do texto, principalmente o visual, que, consoante Rodrigues (2017, p. 4), as imagens presentes no texto é considerada “[...] meramente ilustrativas”. Ou seja, não é dada a devida importância da função na qual a imagem representa no texto, ela é vista unicamente como “acessório decorativo”, não levando em conta a conexão da imagem com os elementos verbais. Em outros termos, o aluno no ato da leitura de textos multimodais nas aulas de língua materna não é guiado para a reflexão dos demais elementos multimodais do texto, desta forma, o discente não compreende com eficiência a mensagem expressa e a sua finalidade, pois todas as camadas inerentes ao texto são escolhas premeditadas. Em consonância com o exposto, o aluno deverá ser capaz de relacionar todas as camadas do texto multimodal para a construção do efeito de sentido.

Todavia, empregar os textos multimodais na sala de aula, para leitura e produção textual, tornou-se um desafio para as escolas, sobretudo para os educadores (LEAL, 2021), este problema equivale a não formação docente com estes textos, pois, ratificando, o que

predominava na práxis era os textos verbais, especialmente os literários. Por conta desta experiência, os afetados são os alunos que não possuem contato escolar com textos das suas gerações, os multimodais.

Ainda assim, esse contexto deve ser mudado e a escola ao invés de abandonar as práticas sociais dos alunos deve procurar insumos teóricos e práticos para uma adequação de contato e leitura dos textos multimodais, tendo como norteador os multiletramentos, pois este recurso pedagógico, preparará o estudante a interpretar a significância das modalidades distintas presentes no texto, levando em consideração o encadeamento e a circulação na sociedade, tanto por meio da cultura erudita como da popular.

À vista disso, Rojo e Moura (2012) argumentam que os multiletramentos permitem com que os indivíduos estejam em encontro com as pluralidades artísticas e de linguagens produzidas por diversas vozes e agentes sociais, não obstante da classe monetária inserida. Por esta trilha, é importante que a comunidade escolar compreenda que os multiletramentos conectam o sujeito aos mais diversos campos de atuação, alguns do seu convívio direto e outros de segmentos desconhecidos, mas relevantes para a sua inserção na cidadania. Por fim, os multiletramentos estão alinhados com a leitura interacionista, que juntas, auxiliam o aluno na leitura proficiente de textos multimodais.

Nesse viés, tal prática de leitura deve ponderar minuciosamente além dos aspectos interacionistas¹⁴, o modo de circulação do texto que irá dialogar com as semioses elencadas pelo autor (RIBEIRO, 2021), ou seja, a leitura dos textos multimodais é a interconexão do leitor e seus conhecimentos prévios com as camadas do texto, levando em consideração a análise separatista de cada elemento composicional para após compreender a significância integrativa de cada linguagem presente. Portanto, deve-se analisar o texto além de suas grafias, ponderando também a conectividade do contexto histórico a ser vinculado com a indexação e veículo de propagação.

Gomes e Machado (2020), em uma prática de utilização de textos multimodais no Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), selecionaram o gênero jornalístico: charge (sendo o descobrimento do Brasil o assunto central do texto), bem como o gênero textual: infográfico (tendo como tema o feminicídio), ambos constituintes de múltiplas linguagens. Em um primeiro momento, os pesquisadores disponibilizaram para os alunos os textos multimodais, para que eles tivessem o contato inicial, logo após se tornaram mediadores do processo de leitura, indagando aos alunos o que eles estavam observando nos textos; qual foi o

¹⁴ Retratados no capítulo 4, no qual é contextualizado a efetivação de uma leitura interacionista.

entendimento... Perguntas estas que tinham a finalidade de levar o aluno a relacionar todos os elementos dos textos para a compreensão global.

Como resultados, foi constatado por meio de transcrições, que alguns alunos não conseguiam interligar as linguagens do texto, se detinham mais nas grafias; enquanto outros discentes para interpretarem levaram em consideração as suas ideologias e os seus conhecimentos dos segmentos escolares anteriores referente ao tema, o que facilita na construção dos sentidos; alguns alunos só retomaram as palavras do texto, pronunciavam o que estava verbalmente expresso no texto (GOMES; MACHADO, 2020).

A maneira interpretativa dos textos multimodais postos pelos alunos era de nuances diferentes, relacionadas às suas experiências pessoais e com o seu contato escolar com a forma que concebem e empregam o texto e a leitura. Percebe-se também que outros estudiosos vão de encontro, conscientes ou não, das orientações tecidas por Ribeiro (2021) correspondente ao ato de leitura de textos multimodais, sendo efetivada na condução dos professores no processo da leitura, rompendo com a decodificação dos textos multimodais nas aulas de língua materna, considerando-se assim a importância do sentido de todas as semioses presentes.

Ademais, para que o aluno consiga alinhar os seus conhecimentos com a pluralidade de linguagens nos textos multimodais, principalmente nas aulas de LP, é preciso que as práticas pedagógicas se transportem para esta realidade, em especial, mediante a Santos; Castro e Silva (2017), na contemplação de textos multimodais que sejam inseridos no suporte das redes sociais, tendo em vista que os alunos da nova geração, demandam diariamente o contato com as mídias eletrônicas para se comunicarem e estarem atualizados dos episódios sociais, sendo assim “forçados” a lidarem com a leitura de textos em diferentes modos de materialização e de circulação, além de ser um ambiente digital na qual o aluno se conecta demasiadamente. Esta contemplação é uma forma de tornar o contato com a leitura de textos multimodais atrativos e ao mesmo tempo possibilitando o engajamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Em resumo, os textos multimodais são aqueles constituídos de mais de uma linguagem, com o intuito de emitir uma mensagem, a qual deve ser construída pelo leitor mediante a uma prática de leitura proficiente, para isto, a escola deve acompanhar as mudanças da sociedade, para que novas práticas de ensino sejam implantadas para suprir as necessidades dos alunos na nova era. No todo, a escola não deve centrar a experiência com a leitura apenas do texto verbal, mas considerar as múltiplas linguagens que estão inseridas nas esferas sociais contemplando, desta forma, os textos multimodais. Ato este, que proporciona ao leitor/aluno o desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas para a construção de sentidos,

pois ter a competência leitora de textos multimodais é tecer posicionamentos conscientes e críticos, tendo, portanto, um exercício digno de inalienação.

5 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos e responder a problematização, o presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa aplicada de caráter exploratório e descritivo. Com base em Gil (2002), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador o conhecimento aprofundado do fenômeno a ser estudado, a fim de se familiarizar com a temática. Enquanto que a descritiva, concentra-se na caracterização do objeto de análise. Diante disto, “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 42).

Sendo assim, as duas pesquisas se complementam, tendo em vista que a primeira, respectivamente citada, é utilizada para explorar um dado *corpus*, geralmente em bancos de dados científicos, com o intuito da obtenção de subsídios teóricos sobre, tendo-se dessa forma, o esclarecimento do que é tal fenômeno mediante as pesquisas já existentes; já a segunda, com o auxílio da exploratória, o pesquisador vai descrever, literalmente, como esse fenômeno ocorre. Essa classificação de pesquisa quanto aos objetivos é selecionada pelo pesquisador quando este pretende estabelecer a interligação entre a teoria e a prática do objeto de estudo. Portanto, este trabalho visa proporcionar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides, Bom Sucesso – PB, um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa com textos multimodais.

Diante disso, com relação aos procedimentos técnicos, este trabalho científico é caracterizado como sendo uma pesquisa-ação, haja vista que 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 e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

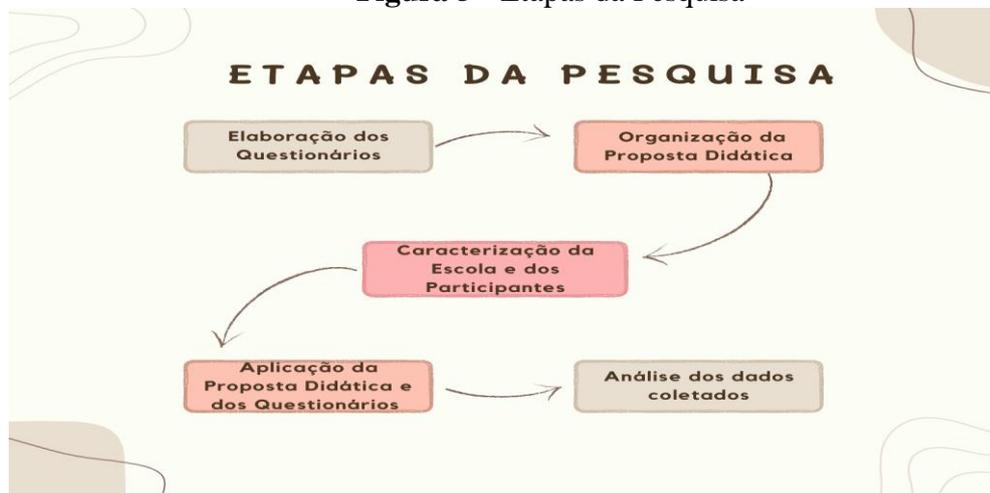
Em outros termos, a pesquisa-ação é responsável por traçar e aplicar soluções mediante a um problema identificado pelo pesquisador diante de determinada comunidade. Além disso, interliga a teoria com a prática, pois, a primeira, consiste no planejamento da “atividade” de solução, e a segunda é a ação propriamente dita da “atividade” arquitetada, a fim de amenizar/resolver a problemática de forma coletiva, isto é, a pesquisa-ação permite com que haja a interação direta do pesquisador com os pesquisados, com o objetivo de concretizar com eficácia a solução planejada e ao mesmo tempo avaliar imediatamente os resultados.

Além da pesquisa-ação, este estudo se utiliza também da pesquisa bibliográfica, em especial, para o desenvolvimento do Referencial Teórico. Em um primeiro momento, houve a

seleção na íntegra de artigos científicos e livros clássicos sobre a temática deste trabalho mediante as bases de dados nacionais e internacionais¹⁵, levando em consideração os seguintes descritores: gamificação; ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; gamificação no ensino de Língua Portuguesa; leitura na escola; textos multimodais, BNCC, como também, da classificação satisfatória, sobretudo dos artigos científicos, consoante a avaliação da Qualidade Capes. Após a seleção, os textos foram lidos e analisados estrategicamente e fichados por questões de produtividade e organização para o momento da escrita da fundamentação teórica.

Por conseguinte, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem multimetodológica que, consoante a Souza e Kerbauy (2017), são elementos que juntos fornecem ao pesquisador uma visão ampla e precisa do objeto de análise, principalmente se forem inseridos em contextos investigativos educacionais. Portanto, a escolha dessa abordagem diz respeito a exatidão do acesso aos dados tanto no nível descritivo e subjetivo, quanto aos dados numéricos, isto é, estáticos, que ao se correlacionarem corroboram para a construção precisa de repertório do pesquisador perante o objeto de estudo, sendo imprescindíveis para a estruturação, tabulação e interpretação dos dados. Por fim, para melhor compreensão das etapas desta pesquisa, apresenta-se o fluxograma abaixo:

Figura 5 - Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

5.1 Caracterização da Escola e dos Participantes

¹⁵ As bases de dados consultadas e utilizadas para a construção do aporte teórico desta pesquisa foram: *Google Scholar*; *Scielo*; *Eric*; *Web of science*; *Scopus* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A Escola Cidadã Integral Técnica Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Aristides - ECIT¹⁶ é uma escola pública, situada no município de Bom Sucesso - PB, a qual serve há 46 anos a população do município e das cidades circunvizinhas. Até 2018 era apenas Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Aristides, mas em 2019 passou a integrar o quadro das Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, e em 2022, corrente ano, a escola passa a oferecer o modelo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) das escolas cidadãs integrais técnicas, que visa formar profissionais para o mundo do trabalho, na perspectiva de formação integral do cidadão trabalhador, para atender as demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico. Este modelo é consoante às orientações da BNCC do Ensino Médio, na qual se preocupa com o pleno desenvolvimento do aluno nas esferas sociais, em especial, no mercado de trabalho, independentemente do seu projeto de vida.

Para tal, o curso técnico oferecido nessa instituição de ensino é o de Planejamento e Controle de Produção, entretanto, por falta de profissionais na área o curso não foi implantado na prática. Além disso, esse curso ofertado dialoga com a sistematização do Novo Ensino Médio, que no vigente ano foi inserido nas turmas das 1ª séries na referida escola.

Nesse viés, em relação a rotina escolar, o início das aulas se dá por volta das 7h e finaliza às 17h, sendo este tempo dividido em horários de lanche (9h e 15h) e almoço (12h às 13:20h), haja vista que, por conta da modalidade integral da instituição, os alunos passam o dia todo na escola, tendo contato com as áreas do conhecimento consoante a BNCC, além da parte diversificada construída diante da cultura local e regional, pretendendo-se assim, apresentar aos alunos novas possibilidades de olhar o mundo e, conseqüentemente, adquirir novos saberes, assim como possibilitar a reflexão de possíveis projetos de vida.

No que diz respeito à estrutura física da escola, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), está dividida em três blocos: na 1ª sessão dispõe de 05 salas de aulas, 01 Biblioteca, 01 Laboratório de Informática e 01 sala compartilhada para os Laboratórios de Matemática, Robótica, Química, Física e Biologia. A 2ª sessão é composta por 01 Sala de Coordenação/ Planejamento, 01 sala compartilhada para Secretaria e sala dos Professores, 01 Diretoria, 01 Almoxarifado. Na 3ª sessão: 01 cozinha, 01 depósito para alimentos, 01 depósito para material de limpeza, 01 banheiro dos funcionários e 02 banheiros dos alunos. Ambas as sessões se intercalam pelo pátio coberto. Posto isso, o Laboratório de Informática, em especial, possui 17 computadores, entretanto, não possuem conectividade com provedor de internet. A

¹⁶ A escola não tem mais compromisso com o Ensino Fundamental, apenas com o Ensino Médio, independente do seu nome.

escola não dispõe de internet aberta para os discentes e nem para os computadores, só os professores e os gestores possuem acesso.

Quanto ao quadro de funcionários, totalizam-se 23, sendo 11 do corpo docente, que juntos, assistem a 141 alunos. Além disso, a escola fornece o ensino para as seguintes seriações: 1ª; 2ª e 3ª, tendo duas turmas da 1ª e 2ª séries (“A” e “B”, respectivamente) devido serem compostas por aproximadamente 40 alunos e não comportarem em apenas uma única sala de aula, tendo em vista as dimensões do espaço.

Em virtude do exposto, os participantes inseridos nos critérios de inclusão desta pesquisa são os estudantes do gênero masculino e feminino da 1ª série “A” da referida escola. As demais turmas adentraram nos critérios de exclusão por não se enquadrarem no segmento mencionado. Contudo, a amostra de inclusão utilizada foi através dos relatos da comunidade escolar da ECIT Padre Aristides em relação a não motivação dos alunos em atividades de leitura, especificamente os da 1ª série. Entretanto, por questões de logísticas e de conveniência, os contemplados foram os inseridos na 1ª série “A”, sendo a amostra de natureza não probabilística.

Diante disso, a turma da 1ª série “A” é composta por 28 alunos, 11 do gênero masculino e 7 do feminino, enquadrados na faixa etária de 15 e 16 anos. Estes estudantes são em grande parte advindos da comunidade rural, e para o deslocamento possuem acesso ao transporte escolar.

5.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Esta pesquisa utilizou como instrumentos para a coleta de dados: questionários aplicados via *Google Forms*; aplicação de uma proposta didática e diário de campo. Neste viés, estes instrumentos resultaram na obtenção de dados primários, em contrapartida, os dados secundários foram contemplados na etapa da fundamentação teórica.

Em virtude disso, foram elaborados dois questionários com perguntas abertas e fechadas, a fim de que o participante da pesquisa tivesse mais liberdade em se expressar. Além disso, proporciona ao pesquisador um leque maior de informações/dados, ocasionando um maior detalhamento na pesquisa.

Nesta perspectiva, quando a pesquisa envolve o questionário como instrumento de coleta de dados, a pesquisadora Vieira (2009) salienta que é um meio direto de se obter informações precisas e objetivas, entretanto, “os pesquisadores costumeiramente enfrentam uma grande dificuldade: as pessoas hesitam – ou, até mesmo, resistem – em responder às muitas

perguntas que lhes são feitas.” (VIEIRA, 2009, p. 16). Sendo assim, para que os participantes desta pesquisa não tivessem resistência em responder aos questionários, houve um planejamento estratégico na elaboração das perguntas, nas quais eram objetivas e não aleatórias, isto é, foram criadas conforme o que se pretendia obter do público-alvo desta pesquisa.

Diante disso, os questionários utilizados para este estudo são autorais¹⁷. O primeiro questionário¹⁸ (**APÊNDICE A**) é contido por 21 perguntas, 10 abertas e 11 fechadas. Assim, ele é de sondagem e familiarização do pesquisador com os participantes da pesquisa no que diz respeito às preferências destes em games; gêneros textuais; o contato com a leitura; as redes sociais mais usadas; os gêneros textuais que mais gostam de acessar nas suas redes sociais; o dispositivo eletrônico que possuem acesso; a classificação de cada um como jogador, tendo em vista que essas perguntas foram importantes para a elaboração da proposta didática referente às aulas gamificadas de Língua Portuguesa, tornando-se possível contemplar a proposta com o contexto de todos os participantes envolvidos pois, segundo Dickmann (2021) e Darolt (2021), a primeira etapa para a aplicação da gamificação na área educacional é conhecer a realidade e preferência do público alvo.

Em relação ao segundo questionário¹⁹ (**APÊNDICE B**), ele é composto por 19 perguntas, 11 abertas e 8 fechadas. Foi elaborado para ser aplicado após a intervenção da proposta didática, isto é, com a pretensão de verificar, através dos dados fornecidos, como foi o contato/comprometimento dos participantes desta pesquisa em relação às aulas gamificadas de Língua Portuguesa através da leitura de textos multimodais.

Ademais, os questionários, especificamente o de sondagem e familiarização, solicitou também aos participantes suas características demográficas, sendo essas: a idade e o gênero ao qual pertencem. Informações estas que influenciam e contribuem para o planejamento e elaboração da proposta didática, levando em consideração que Vianna, *et al.* (2013) destacam que essas características determinam as preferências dos jogadores em determinado estilo de jogo. Sendo assim, o intuito de contemplar estas perguntas foi abarcar na proposta didática os contextos dos alunos em relação aos *games* que utilizam mediante a idade e o gênero pertencentes.

Isto posto, o contato dos participantes da pesquisa com os questionários foi através do *link* de acesso enviado pela pesquisadora via e-mail individual dos discentes, como também através do grupo da turma no *WhatsApp*. Entretanto, para que fosse possível coletar os dados

¹⁷ Mediante a Vieira (2009), os pesquisadores preferem utilizar questionários já publicados.

¹⁸ Link de acesso para o primeiro questionário: <https://forms.gle/9aEBpXDGXLyuhMAm9>

¹⁹ Endereço eletrônico do segundo questionário: <https://forms.gle/WiiegKmmr7bsxY2v5>

por meio deste instrumento, foi necessário submeter esta pesquisa para o Comitê de Ética (CEP/UEPB), tendo em vista que o referido estudo envolve o contato direto com seres humanos, sendo assim, a coleta de dados foi realizada em detrimento da aprovação da pesquisa pelo CEP/UEPB (**ANEXO A**).

No que concerne à proposta didática (**APÊNDICE C**), foi desenvolvida com o intuito de ser a “solução” para o problema identificado²⁰, ou seja, através dela que o objetivo geral desta pesquisa é concretizado, tendo em vista que para atingi-lo se fez necessária a realização de uma intervenção na turma dos participantes da pesquisa, e esta práxis foi mediada pela proposta didática, haja vista que é constituída por uma sistematização de atividades previamente planejadas, principalmente a partir dos dados do primeiro questionário, seguindo assim uma sequência lógica. Em outras palavras, para propiciar um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa com textos multimodais, foi criada uma proposta didática para servir como apoio à intervenção, isto é, todos os momentos realizados na ação em sala de aula estão inseridos na proposta.

Do mesmo modo, a proposta foi elaborada a partir do objeto do conhecimento Figuras de Linguagem, sendo o suporte para a sistematização e aplicação das aulas gamificadas de Língua Portuguesa sob o viés de leitura de textos multimodais. Este conteúdo foi destinado pela professora regente de Língua Portuguesa da escola já mencionada neste trabalho, tendo como critério ser o assunto previsto para o 2º bimestre, portanto, o conteúdo estava alinhado com a grade curricular da turma da 1ª série “A”, bem como com o planejamento da docente. A pretensão da proposta didática foi em relação tanto à organização dos momentos da intervenção, quanto para servir de referência para os profissionais que possam se interessar pela temática desta pesquisa, tendo em vista que as gamificações criadas para a intervenção estão anexadas neste trabalho. Além disso, é por intermédio da proposta didática que os dados deste estudo, principalmente do segundo questionário, foram obtidos.

Sendo assim, a proposta didática foi desenvolvida a partir dos dados coletados do primeiro questionário e foi planejada, inicialmente, para ser aplicada durante 3 (três) semanas, tendo em vista que as aulas de Língua Portuguesa acontecem apenas duas vezes por semana, especificamente nas segundas e quartas-feiras. Entretanto, por questões de logísticas²¹ foi

²⁰ Ratificando: os alunos inseridos na turma da 1ª série da ECIT Padre Aristides não são engajados nas atividades que envolvam leitura.

²¹ Houve ausência, no período de aplicação da proposta, de dois docentes e conseqüentemente as aulas de suas disciplinas ficariam "vagas". Além disso, a escola se aproximava das férias do meio de ano e por conta disto as atividades referentes ao bimestre estavam adiantadas, sendo assim, as aulas destes professores ausentes foram destinadas para a disciplina de Língua Portuguesa, especificamente na turma da 1ª série “A”.

possível fazer a intervenção em apenas uma semana²². Além disso, a proposta é dividida em duas partes principais: a descrição dos momentos da aula e as gamificações arquitetadas. Em relação à primeira parte, é concebida como o roteiro de cada aula, isto é, o que foi feito em cada instante da intervenção e os materiais auxiliares. Já a segunda parte, é destinada para o detalhamento das gamificações utilizadas na práxis.

Sob tal perspectiva, para registrar os acontecimentos importantes da intervenção da proposta didática, utilizou-se o diário de campo. Tal instrumento tem o objetivo de o pesquisador descrever minuciosamente os acontecimentos mediante o contato prático com o fenômeno estudado. Por conseguinte, Cruz Neto (1994) aponta que o diário de campo se torna indispensável no momento em que o pesquisador necessita do detalhamento referente a sua pesquisa enquanto aplicável, registrando os acontecimentos desde o início da práxis até a sua finalização. Portanto, as observações escritas nesse instrumento agregaram aos dados obtidos nos questionários.

Em virtude do exposto, é importante enfatizar que os questionários e a proposta didática foram aplicados tanto após a aprovação do CEP/UEPB, quanto depois do consentimento da gestão responsável pela ECIT Padre Aristides no que diz respeito ao desenvolvimento desta pesquisa, sendo assim, materializado em um ofício (**ANEXO B**). Dessa forma, em decorrência de os sujeitos deste estudo serem menores de idade foi imprescindível o envio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (**APÊNDICE D**), para que os participantes e os seus representantes legais tivessem todo o conhecimento da pesquisa e, conseqüentemente, decidissem participar ou não do estudo proposto. Este termo foi disponibilizado em forma impressa e cada estudante recebeu duas vias, uma sendo guardada pelo participante e a outra entregue para a pesquisadora responsável por este trabalho científico.

Em síntese, esta pesquisa utilizou-se como instrumentos de coletas de dados os questionários via *Google Forms*, além da elaboração e aplicabilidade da proposta didática, tendo os momentos significativos materializados no diário de campo.

5.3 Processamento e Análise dos dados coletados

Para a realização do tratamento dos dados coletados foram utilizados como técnica a análise de conteúdo, empregada para os dados qualitativos; sumarização e tabulação para os

²² Por conta das logísticas, a proposta didática que tinha sido elaborada visando 3 semanas de aulas, foi reorganizada para apenas uma única semana. Entretanto, os futuros pesquisadores que queiram utilizar a proposta aqui inserida, conseguem perfeitamente ajustar perante o seu contexto escolar.

dados quantitativos, sendo as amostras representadas numericamente e transformadas em gráficos estatísticos.

Diante disso, a análise de conteúdo é responsável por analisar os posicionamentos dos participantes da pesquisa materializados em escritos, advindos de questionários e do diário de campo. Consoante a Bardin (2016), essa técnica é específica para os dados qualitativos, pois, possui o rigor interpretativo mediante a objetividade e a organização dos dados coletados, destinando informações precisas para o pesquisador perante o objeto de estudo, e por conta disso desvincula-se da subjetividade do pesquisador durante o processo de análise de dados. Posto isto, esta técnica consiste em três etapas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125).

Sendo assim, a primeira fase diz respeito ao pesquisador rever os dados coletados, a fim de atribuir, previamente e parcialmente, uma análise geral. Já no segundo momento, o pesquisador se concentra na separação dos dados mediante as categorias das perguntas realizadas, explorando assim todas as informações tidas. Enquanto que na terceira etapa acontece o entrecruzamento com as anteriores, pois, após a análise superficial e a agregação das categorias, é o momento de o pesquisador revelar o dado obtido trazendo contribuições teóricas que dialoguem com o resultado, e por fim, apresentar a sua interpretação perante o achado. Portanto, a análise dos dados qualitativos desta pesquisa é mediante as informações obtidas pelos questionários e pelo diário de campo, seguindo assim as etapas da análise de conteúdo.

Por conseguinte, os dados quantitativos mediante as respostas das perguntas fechadas dos questionários serão sumarizados conforme o grau de importância, para em seguida serem tabulados e expostos por meio de gráficos. Sendo assim, os dados obtidos por meio da abordagem multimetodológica serão analisadas conforme a natureza exploratório-descritiva empregada nesta pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como propósito apresentar e analisar os dados obtidos por meio dos instrumentos: questionários; aplicação de uma proposta didática e diário de campo, mediante ao processamento de análise de conteúdo, para dados qualitativos; e sumarização e tabulação, para os dados quantitativos.

A seção está dividida em dois momentos. No primeiro, estão os resultados do primeiro questionário. Enquanto que no segundo momento, são evidenciados os dados advindos do segundo questionário, interligando-se com o primeiro momento e com as informações relevantes materializadas no diário de campo.

Posto isto, é importante salientar que as perguntas do primeiro questionário foram estruturadas mediante as seguintes circunstâncias: o apreço e contato dos estudantes com jogos, redes sociais, leitura, textos e gêneros textuais. Enquanto as do segundo questionário estão relacionadas com o convívio dos participantes com as aulas gamificadas, de Língua Portuguesa com os textos multimodais.

6.1 Análise do primeiro questionário de Sondagem e Familiarização

Esta subseção mostra os dados provenientes do primeiro questionário, aplicado após a aceitação da realização desta pesquisa pela instituição escolar e do assentimento dos estudantes da 1ª série “A” do Ensino Médio por meio do TALE. Esclareça-se que ele foi aplicado antes da realização da proposta didática, pois, por meio dos resultados, a proposta didática foi redimensionada. É importante ressaltar que a identidade nominal dos participantes desta pesquisa são dados sigilosos e, quando necessário, serão tratados por meio de um nome aleatório: Aluno A; Aluno B. Nesse intuito, de um total de 28 alunos matriculados, apenas 16 responderam ao questionário²³, haja vista que eram os presentes no dia da coleta de dados.

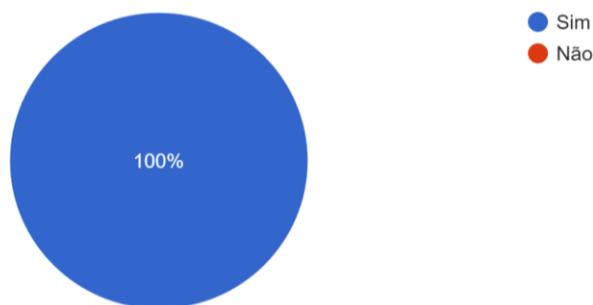
Os colaboradores da pesquisa possuem entre 15 e 16 anos, sendo a grande maioria do gênero masculino. De acordo com Vianna *et al.* (2013), os jovens de 13 a 18 anos de idade destinam o tempo para adentrarem em jogos. Estes autores salientam, também, que o gênero masculino aprecia games extremamente competitivos e, sobretudo, aqueles que exigem estratégias e pensamento lógico para resolver determinado desafio. Enquanto que o gênero

²³ 12 estudantes não estiveram presentes na coleta de dados em decorrência a alguns estarem com síndromes gripais e outros positivados para COVID-19, sendo estas informações repassadas pela gestão escolar da ECIT Padre Aristides.

feminino gosta de jogos que as permitem interagir e raciocinar diante dos desafios postos, porém que sejam relacionados a um contexto distante de sua realidade, pois se utiliza os jogos para se deslocar da faturalidade, além de apreciarem as emoções que os games afloram (VIANNA, *et al.*, 2013). Sendo assim, os estudantes da 1ª série “A” do Ensino Médio, participantes desta pesquisa, são sujeitos imersos aos jogos.

Mediante ao exposto, a primeira pergunta objetivou saber se os estudantes da 1ª série “A” gostam de jogos. Como resultado, demonstrado pelo Gráfico 1, 100% dos participantes desta pesquisa apreciam os *games*. O motivo desta evidência é destacado pelos alunos, por unanimidade, diante das seguintes informações: “*Por destruir [sic] coisas do dia dia*”, “*Por que os jogos me deixam alegre mesmo em momentos bons ou ruins*”, “*Ganhei novos amigos e é legal*”, “*São um bom passa tempo [sic] e desestrepção [sic]*”, “*Por [sic] é uma maneira de se divertir*”. Neste intuito, esses achados vão ao encontro do que McGonigal (2012) constatou em sua pesquisa. Segundo a autora, as pessoas jogam por quererem se distanciar da realidade na qual está inserida e por ser um momento que ocorre o afloramento das emoções (MCGONIGAL, 2012). Portanto, todos os partícipes desta pesquisa são usuários de jogos, tendo em vista que consideram o ato de jogar como uma forma de “refúgio” e entretenimento capaz de eliminar nos jogadores, mesmo que temporariamente, as suas angústias perante a realidade inserida e vivida, sendo possível ainda, criar laços afetivos com outros jogadores inseridos no mesmo ambiente.

Gráfico 1 - Alunos que apreciam jogos



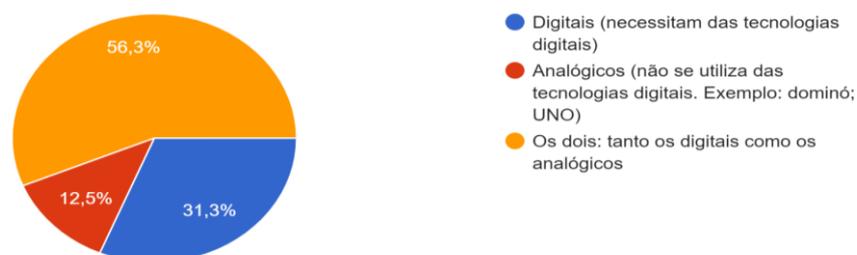
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A terceira questão pretendeu saber quais jogos os estudantes mais utilizavam. As respostas variaram, mas a grande maioria, mesmo que inconscientemente, destacou, em concordância, os seguintes jogos: “*Minecraft*”, “*Jogos de tiro*”, “*FifaFutebol*”, “*Subway*

surf”. Desta forma, estes *games* atendem mais as preferências dos jogadores do gênero masculino, pois apreciam jogos que sejam competitivos, ansiando o alcance da vitória por meio da construção de estratégias pontuais utilizando-se do raciocínio lógico (VIANNA *et al.*, 2013). Desse modo, os jogos destacados pelos alunos, principalmente os dois primeiros, possuem o cenário de ação, isto é, os jogadores vivenciam episódios de luta, confronto e a destruição de barreiras a fim de alcançar a vitória. Enquanto que o terceiro jogo é considerado de agilidade, exigindo tanto a cooperatividade na equipe (time), quanto a competitividade entre as equipes (os times adversários), para que assim consigam chegar na meta posta. Já o quarto jogo, exige do jogador concentração e agilidade para conseguir ultrapassar os obstáculos postos no cenário. Constata-se então, que os estudantes desta pesquisa gostam de imergir em jogos que possuem adrenalina, rivalidade, mas ao mesmo tempo necessitam de socialização, além de desafios para serem resolvidos perante o planejamento de estratégias. Os alunos, por meio dos jogos escolhidos, possuem o perfil de jogadores que gostam sempre de estar na ativa.

Por esse caminho, os estudantes preferem ter acesso aos jogos, sejam eles digitais ou analógicos (Gráfico 2). Entretanto, é observado também que, se os estudantes pudessem escolher unicamente entre jogos digitais e os analógicos, priorizariam os digitais. Tais fatos relacionam com as constatações de Huizinga (2007), no que concerne ao jogo ser uma atividade voluntária e que, no ato de jogar, o jogador adentra no ambiente e sem perceber perde a noção do tempo para solucionar desafios fictícios, ou seja, está penetrado em um círculo mágico. Além disso, a razão pelos alunos gostarem dos jogos digitais vai ao encontro com o que Feitosa (2021) destaca sobre os jovens da contemporaneidade serem dependentes das tecnologias. Dessa maneira, percebe-se que o importante para os alunos é estarem conectados aos jogos, independentemente de suas modalidades/materializações, haja vista que possuem o mesmo impacto: divertimento e inserção em um contexto irreal.

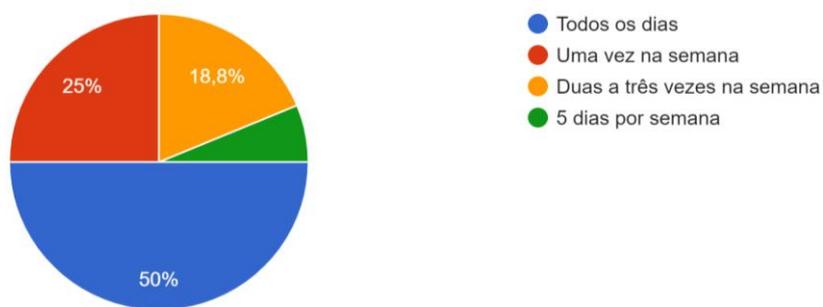
Gráfico 2 - Preferência dos alunos no tipo de *game*



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

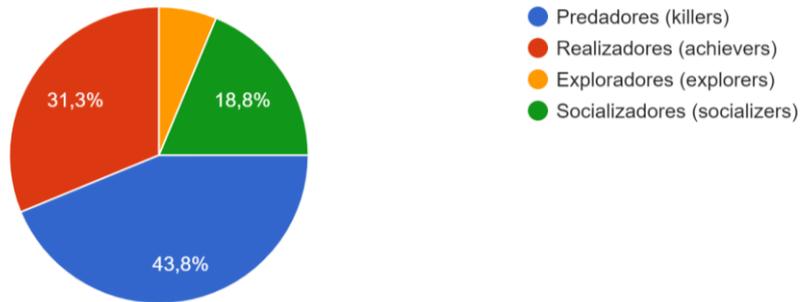
Posto isto, a quinta pergunta indagou sobre a frequência que os alunos ficavam imersos aos jogos (Gráfico 3). 50% deles afirmaram que jogam diariamente. Estes dados interagem com a pesquisa realizada por McGonigal (2012), a qual aponta que cerca de 13 milhões de indivíduos da América Latina estão conectados aos jogos diariamente. Isso evidencia que a maioria dos discentes sentem a necessidade diária de se desvincularem da realidade e adentrarem em um outro universo, e isso ocorre mediante as influências dos elementos dos jogos que fazem com que os jogadores esqueçam no ato de jogo as frustrações reais.

Gráfico 3 - A frequência com que os alunos jogam



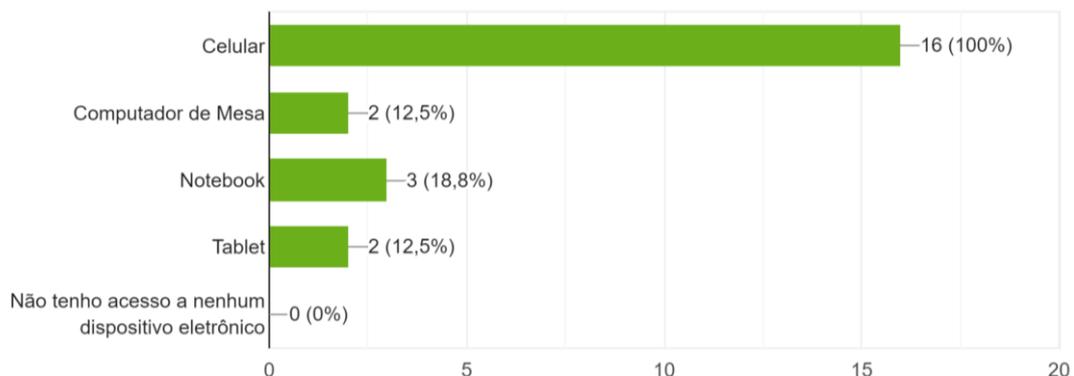
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No momento em que os partícipes desta pesquisa adentram em um jogo, independentemente da modalidade, 43,8% atuam como jogadores do tipo predador; 31,3% se inserem no perfil de realizadores; 18,8% são socializadores (Gráfico 4). Nesse intuito, os sujeitos agem nos jogos mediante ao seu perfil de jogador (ALVES, F., 2015). Sendo assim, os partícipes no ato de jogar, com o maior índice, são extremamente competitivos, calculam minuciosamente os movimentos no jogo não só para alcançar a vitória, mas para derrotarem os oponentes não se importando com as possíveis consequências, além de gostarem de manipular os adversários. Entretanto, outra parcela da turma não foca unicamente em atingir a meta do jogo, mas querem os seus feitos reconhecidos e gostam de ser recompensados por suas ações e por isso são estrategistas. Enquanto outros gostam de adentrar no jogo para se comunicarem com os demais jogadores, porém, a grande maioria dos alunos não entram em um *game* para desvendar os enigmas postos, pois são não curiosos, eles não exploram todo o ambiente do jogo e não estão interessados na aprendizagem que poderão obter no percurso.

Gráfico 4 - Os tipos de jogadores dos estudantes

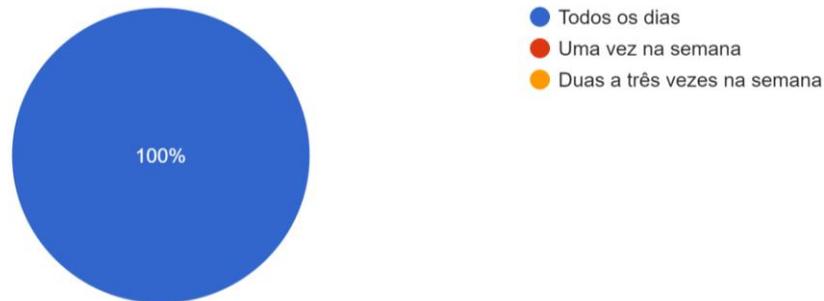
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a sondagem sobre o apreço dos estudantes com os jogos, foi o momento de conhecer a vivência deles em relação aos dispositivos eletrônicos, as redes sociais, os textos e os gêneros textuais que possuem acesso. Sendo assim, 100% dos alunos usufruem do aparelho celular (Gráfico 5) e o utilizam como suporte para acessar as redes sociais, principalmente o *Instagram*, *WhatsApp* e *Facebook*, estando conectados diariamente (Gráfico 6), pois gostam de acessar: “Notícias”, “[...] vídeos”, “Publicações, humor”, “Mensagens”, conforme respostas dos próprios alunos. Portanto, esses apanhados dialogam com os dados coletados por Souza, F. (2020) ao evidenciar em sua pesquisa que os alunos do Ensino Médio utilizam como suporte tecnológico o aparelho celular e as redes sociais mais usadas são respectivamente *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Dessa maneira, os estudantes, por serem nativos digitais, utilizam diariamente o aparelho celular, sobretudo para terem acesso às redes sociais, visando a obtenção de informações em relação aos acontecimentos globais, além de vivenciarem momentos de distração e de interação entre usuários.

Gráfico 5 - Dispositivos eletrônicos que os partícipes possuem acesso

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 6 - A frequência na qual os alunos estão conectados nas redes sociais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

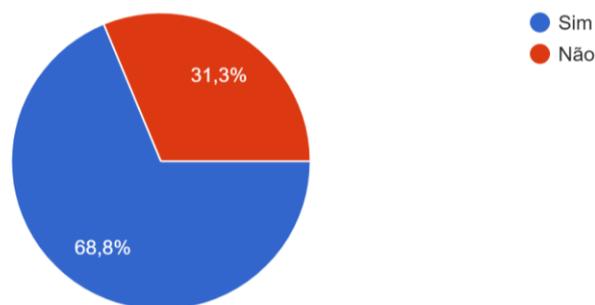
Ademais, foi perguntado aos estudantes quais gêneros textuais mais gostavam de ter acesso nas redes sociais, obtendo-se, no geral, as seguintes respostas: “*Nao [sic] gosto de ler nenhum gênero textual*”, “*Romance*”, “*Memes*”. Souza, F. (2020), em sua pesquisa, também detecta que os partícipes de seu estudo, inseridos no Ensino Médio, não utilizam as redes sociais para leitura. Posto isso, percebe-se uma incoerência em relação a afirmação da grande maioria dos alunos em não gostarem de ler nenhum gênero textual, haja vista que afirmaram, no resultado anterior, que se conectam nas mídias sociais para terem acesso às notícias, sendo esta considerada um gênero textual. Ademais, o restante da turma destacou o apreço por gênero narrativo e humorístico.

Nesse viés, foi solicitado para os participantes a descrição de como concebem o texto: “*É palavras escritas por pessoas que tem sentido*”, “*Um conjunto de palavras com coerência ou não*”, “*Conjunto de parágrafos*”. Maroja e Aranha (2021) apontam que, por conta da escassez do contato do estudante com textos de múltiplas linguagens na sala de aula, faz com que ele só conceba o texto como sendo unicamente verbal. Nessa perspectiva, Miller (2003) salienta que a instituição escolar não deve focar no contato do aluno apenas com o texto escrito. Ademais, compreende-se, dessa forma, que os alunos, por terem um contato equivocado com os textos na sala de aula, os relacionam apenas sob o viés verbal, isto é, para eles o texto se materializa por um emaranhado de palavras. Tal resposta consta também que eles não concebem como texto as publicações das redes sociais as quais utilizam, não considerando o conjunto de linguagens interligadas a uma única superfície.

Isto posto, 68,8% dos participantes mencionaram que gostam de ler, enquanto 31,3% afirmaram o oposto (Gráfico 7) e no momento de explicarem o motivo de tal resposta, informaram em teor positivo: “*Pois é uma forma de ‘escapar’ do mundo real*”, “*Ganha mais conhecimento sobre o que você leu*”. No que concerne as explicações opostas: “*Não gosto*”

“*Por que [sic] eu nao [sic] gosto de ler*”, “*Chato*”. Portanto, o fato de os alunos dizerem que não gostam de ler comprova os dados do Pisa (2018), o qual evidenciou que os estudantes brasileiros não possuem desenvoltura na leitura (BRASIL, 2020). Na mesma direção, Silva e Araújo (2022) mencionam que os alunos, através dos relatos dos educadores da Educação Básica, não estão interessados na leitura. Percebe-se, assim, que a maioria dos estudantes afirmaram o gosto pelo ato de ler, sendo uma resposta não esperada, haja vista que a gestão escolar relatou o contrário. Entretanto, quando os alunos justificam, em sua maioria, contradizem a alegação dada por eles mesmos, levando em consideração que mencionam o não apreço pela leitura, pois é algo cansativo. Enquanto outros têm a leitura como uma forma de viajar na imaginação, haja vista que ela os libertam dos momentos ruins da realidade, como também, alguns julgam que só por meio da leitura é que se é possível aprimorar e expandir os saberes.

Gráfico 7 - O gosto dos alunos pela leitura



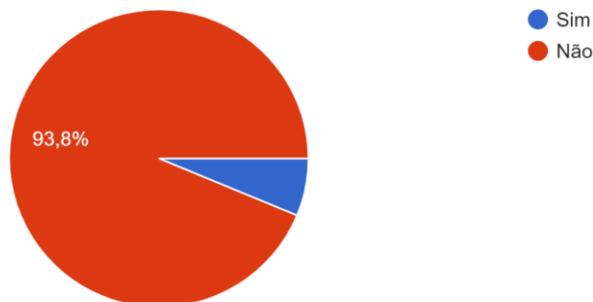
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em decorrência do exposto, os cooperadores da pesquisa, quando solicitados para elencar os textos que mais gostam de ler dos propostos pelos professores para a realização da leitura, mencionaram: “*Nenhum*”, “*Os curtos, pois são pequenos*”, “*Não sei*”. Ademais, declararam, na questão seguinte, os textos que não gostam de ler dos solicitados pelos professores, sendo: “*Textos literários*”, “*Os antigos*”, “*todos*”, “*Os longos, pois são grandes*”. Desta forma, Ribeiro (2016) destaca que os alunos possuem na sala de aula o contato com textos distantes dos campos de atuação do contexto do alunado. Percebe-se, então, que a grande maioria dos respondentes do questionário não apreciam o contato dos textos que são disponibilizados na escola, haja vista que não fazem parte do seu convívio.

Por fim, foi indagado aos discentes se eles já tinham ouvido falar sobre os textos multimodais. 93,8% afirmaram que não (Gráfico 8), o que resultou em 100% dos estudantes

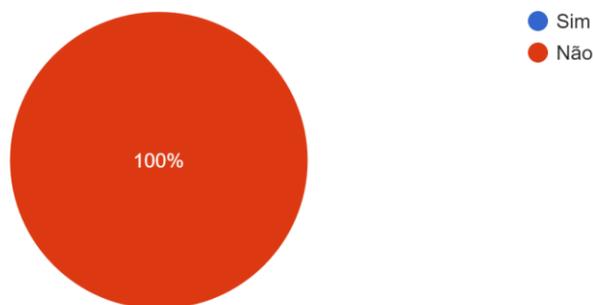
não saberem a significância dos textos multimodais (Gráfico 9). Nesse intuito, Leal (2021) salienta que a aplicação dos textos multimodais na sala de aula é um grande desafio que a comunidade escolar enfrenta, principalmente os docentes. Tudo indica que os professores destes alunos não comentam na sala de aula sobre os textos multimodais nem os inserem no processo de ensino-aprendizagem, seja por não saberem a sua definição, ou não apreciarem o seu potencial, ou por outra razão qualquer.

Gráfico 8 - A consciência dos alunos em relação aos textos multimodais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 9 - O conhecimento dos alunos acerca da significação dos textos multimodais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em suma, a proposta didática contemplou as informações obtidas por este questionário. Foi inserido agilidade mediante ao tempo estipulado para cumprir cada missão, bem como contemplou em todas as gamificações tanto os aspectos da competitividade, por serem a maioria jogadores do tipo predadores, quanto da cooperatividade, em relação aos jogadores socializadores. Estes aspectos se relacionam também aos tipos de *games* que os estudantes apreciam. Ademais, cada missão contemplou uma diversidade de textos multimodais, os quais foram retirados das redes sociais de mais acesso dos estudantes e mediante aos gêneros textuais de suas preferências. Além disso, houve momentos gamificados analógicos e digitais, sendo o

último concretizado pelo manuseio do aparelho celular. Para a execução de cada missão era necessário o raciocínio lógico e a interatividade entre a equipe, além da garantia da diversão. A maioria das missões obtinha recompensa/prêmio por conta de alguns alunos serem do tipo realizadores, isto é, por desejarem terem as suas ações reconhecidas.

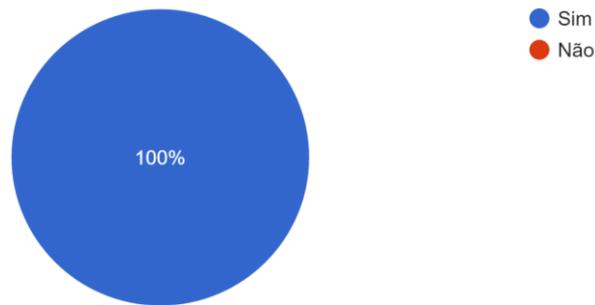
6.2 Análise do segundo questionário

Esta etapa fundamenta-se em demonstrar os dados provenientes do segundo questionário, o qual teve como foco se inteirar acerca do contato dos partícipes desta pesquisa com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa com ênfase na leitura de textos multimodais. Além disso, as anotações significativas do diário de campo em relação a aplicação da proposta didática irão somar com as informações tidas no questionário. Portanto, somente 13 alunos responderam ao questionário por estarem presentes no período de coleta de dados²⁴.

Desse modo, a primeira pergunta teve como finalidade saber se os alunos haviam gostado ou não das aulas gamificadas de Língua Portuguesa, sendo que 100% dos estudantes responderam que sim (Gráfico 10), evidenciando, dessa forma, os seguintes motivos: *“Pois descontraem os alunos e é muito competitivo”*, *“Por que [sic] aprendi, e me divertir [sic]”*, *“Porque competir [sic] bastante”*. Nessa perspectiva, Dickmann (2021) enfatiza que a gamificação através dos elementos dos jogos promovem motivação, engajamento e aprendizagem. No mesmo viés, Fardo (2013a) destaca que a inserção da gamificação em ambientes de aprendizagem geram os mesmos impactos de quando o jogador está imerso em um jogo, isto é, o divertimento e o afloramento das emoções. Percebe-se então que o objetivo de se trabalhar em sala de aula com a gamificação foi concretizado, ou seja, os estudantes se sentiram motivados e engajados a participarem dos momentos gamificados propostos a eles, materializados nas missões. Ademais, é perceptível que estes episódios, por se constituírem dos elementos dos jogos, fizeram com que os alunos se entretessem, principalmente por conta da competitividade, tendo em vista que a grande parte da turma podem ser considerados jogadores predadores, entretanto, ao mesmo tempo, adquiririam novos saberes. Em outras palavras, ocorria simultaneamente a diversão e a aquisição de conhecimentos.

²⁴ A ausência dos alunos em responderem ao segundo questionário se justifica pelo mesmo motivo ocorrido quando das respostas no primeiro questionário.

Gráfico 10 - O gosto dos alunos em relação a experiência com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa



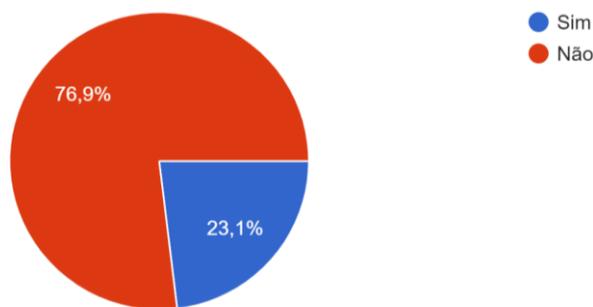
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Posto isto, foi solicitado aos alunos a menção dos momentos que mais gostaram das aulas gamificadas de Língua Portuguesa. Veja-se algumas das respostas: “*Todos*”, “*Os jogos*”, “*quando a equipe que eu queria que perdesse perdeu*”, “*A hora das atividade em grupo*”, “*As interações com a turma*”. Diante disso, esses achados dialogam com as evidências de Pinheiro *et al.* (2021), nas quais destacam que a gamificação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio surte efeitos positivos, sobretudo por propiciar aos alunos o envolvimento e a interatividade nas aulas de forma voluntária. Sendo assim, constata-se que os estudantes apreciaram todas as missões aplicadas pois, além do divertimento, eram submetidos a socialização entre os colegas. É importante destacar também que os alunos reafirmam o quanto são competitivos, pois gostam da derrota das equipes adversárias. Além disso, os estudantes interpretam que as missões aplicadas são jogos e o motivo de tal visão pode estar relacionado com o fato de que eles visualizaram alguns elementos em comum com os jogos que possuem acesso. Por fim, eles gostaram exclusivamente dos momentos gamificados, levando em consideração que a aula tinha dois momentos, o primeiro dizia respeito a explicação sobre as figuras de linguagem e o segundo concernia na aplicação das missões/gamificações referentes ao objeto do conhecimento.

Entretanto, 23,1% dos alunos afirmaram não terem gostado de algum momento das aulas gamificadas de Língua Portuguesa (Gráfico 11), e, como justificativa apresentaram: “*Por que [sic] perdemos*”, “*porque foi no estilo competição*”. Estas respostas vão ao encontro com o que Paula (2016) salienta a respeito da aplicação da gamificação na sala de aula, na qual não resultará no “envolvimento de 100% dos participantes, uma vez que estamos trabalhando com pessoas e essas possuem interesses e gostos diversos” (PAULA, 2016, p. 86). Sendo assim, as gamificações elaborados e inseridas na proposta didática não atenderam às necessidades de

todos os alunos, entretanto, os pontos negativos destacados pelos estudantes levam em consideração o aspecto de perder, no sentido de não alcançar a meta posta de cada missão, como também, o não desejo por competir, o que pode estar relacionado com o fato de que este aluno é um jogador socializador e, por isso, só pretende imergir nas missões para interagir, sendo que as gamificações elaborados e aplicadas uniam os dois aspectos: competitividade e cooperatividade. Mais ainda, o fato de um e outro não ter gostado, pode estar atrelado ao não ter sido o vencedor, e não propriamente a aprendizagem proporcionada pelas gamificações.

Gráfico 11 - O não apreço dos estudantes pelas aulas gamificadas de Língua Portuguesa



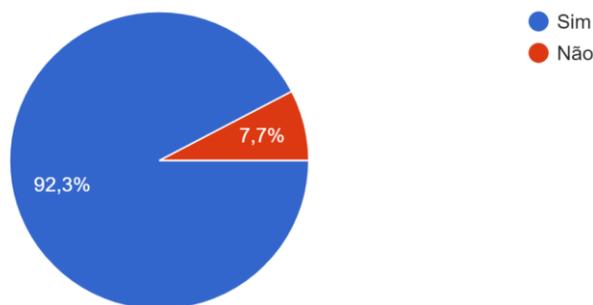
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ademais, através das aulas gamificadas de Língua Portuguesa, 92,3% dos alunos se sentiram motivados a realizarem a leitura de textos multimodais na sala de aula (Gráfico 12), fornecendo as seguintes explicações: *“Pois eram extremamente necessários para vence [sic] o game”*, *“Porque enquanto eu lia eu aprendia com esses textos”*, *“pois são textos pequenos e de fácil compreensão”*. Nesse viés, tais dados se assemelham com os obtidos por Paula (2016), nos quais são evidenciados que, através da gamificação nas aulas da língua materna, os alunos se engajaram voluntariamente nos desafios que envolviam a leitura dos gêneros jornalísticos e midiáticos, sendo estes considerados textos multimodais. Constata-se, diante do exposto, que todos os alunos se envolveram na leitura dos textos multimodais apresentados a eles através das gamificações, haja em vista que no momento de registrarem sua satisfação/insatisfação não mencionaram nenhuma informação que dissesse ao contrário. Além disso, por a proposta didática aqui mencionada ter levado em consideração o contexto dos educandos, fez com que eles se interessassem em participar dos momentos gamificados e, conseqüentemente, realizar a leitura, pois só conseguiriam alcançar a vitória das missões se efetuassem a leitura dos textos

multimodais disponibilizados, sendo que a cada ato de ler lhe era agregado os conhecimentos cognitivos dos alunos.

É importante frisar, que na concretização das primeiras missões (gamificadas) os alunos sentiram dificuldades em ler os textos multimodais, tendo em vista que estavam acostumados a terem contato somente com os verbais, entretanto, com a mediação da pesquisadora, os discentes conseguiram interligar as linguagens presentes nos textos e efetuar com êxito a leitura. Tanto que especificamente na missão 03, o tempo estabelecido foi curto para a leitura, e os próprios alunos pediram a prorrogação do prazo, o pedido foi atendido, pois era notório o interesse dos estudantes em realizar a leitura dos textos multimodais. Este engajamento foi também perceptível nos momentos de socialização para a verificação dos pontos, nos quais eram os alunos que voluntariamente faziam as análises dos textos de acordo com o solicitado. A pesquisadora teve a função apenas de orientar. Tal constatação comprova os resultados do Gráfico 12.

Gráfico 12 - A motivação dos alunos na realização da leitura de textos multimodais nas aulas gamificadas de Língua Portuguesa



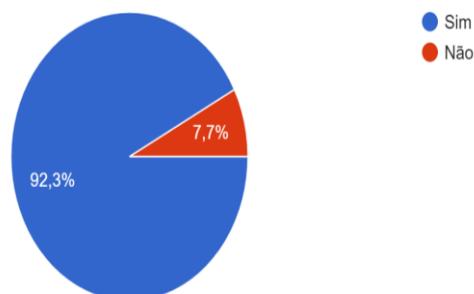
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse viés, foi perguntado novamente aos alunos a concepção de texto, obtendo-se os seguintes resultados: “*Nao [sic] se trata apenas de palavras e sim de imagens e palavras podendo ser literario [sic] e nao literario [sic]*”, “*Textos para mim e [sic] uma forma de transmitir informações*”, “*Texto é uma forma de aprender muito mais*”, “*Uma boa forma de comunicação*”. Dessa forma, Brasil (2018) salienta que os alunos do Ensino Médio precisam ter contato, sobretudo na área de Língua Portuguesa, com textos de diversas linguagens, isto é, multimodais, sendo de campos de atuação distintos. Nessa mesma perspectiva, o fato de o aluno não ter o acesso a esses textos faz com que ele só considere o texto como verbal (MAROJA; ARANHA, 2021). Portanto, as aulas gamificadas de Língua Portuguesa proporcionaram,

também, a mudança de visão dos educandos em relação a concepção de texto, tendo em vista, que no primeiro questionário informaram que ele é apenas verbal, porém, após o contato com os textos multimodais, perceberam o texto além das palavras. Além disso, os discentes apreenderam que por intermédio dos textos adquiriram conhecimentos significativos que são reverberados nas esferas sociais.

Posto isto, os jogadores, após terem o contato com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa, 92,3% destes, consideram pertinente a utilização da gamificação nas aulas de Língua Materna (Gráfico 13), destacando dessa forma as considerações a seguir: *“pôs [sic] descontrai muito a semana repetitiva”*, *“Pois a compreensão fica mais rápida”*, *“Por ser diversificadas”*, *“É muito divertido e mais facil [sic]”*, *“Pois motiva e estimula os alunos”*, *“Para fazer as aulas mais divertidas”*, *“acho necessário pôs [sic] descontrai os alunos”*, *“Vai nos ajudar nas aprendizagens”*. Tais achados relacionam-se com os resultados obtidos por Souza, F. (2021). A pesquisadora constata que a gamificação no ensino de Língua Portuguesa torna o processo de ensino e aprendizagem eficazes, sendo uma metodologia que faz com que os alunos tenham um maior interesse por aprender. No mesmo viés, os teóricos Busarello (2016) e Kapp (2012), apontam que a gamificação no âmbito educacional possibilita aos discentes a imersão em um ambiente de aprendizagem por conta dos elementos dos jogos e que os conhecimentos são obtidos perante cada percurso. Sendo assim, os partícipes desta pesquisa almejam que as aulas de Língua Portuguesa sejam gamificadas por tornar os momentos de aprendizagem mais interessantes, interativos e dinâmicos. Ademais, nos momentos da intervenção, os discentes comentavam que não viam a hora dos “jogos”, pois eles aprendiam se divertindo e competindo, e isso era diferente das outras aulas das demais disciplinas, principalmente as de cálculo que eles consideravam cansativas. Por fim, a gamificação transforma algo considerado enfadonho em envolvente.

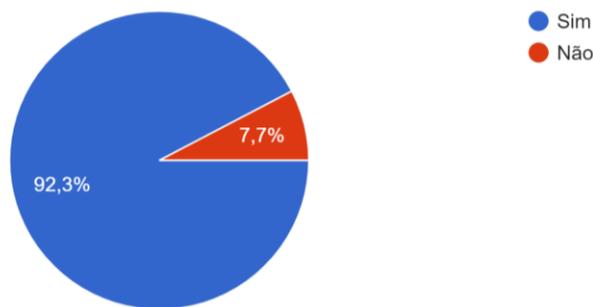
Gráfico 13 - A consideração dos alunos em relação a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os estudantes da 1ª série “A”, especificamente 92,3% deles, destacaram que a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa nos momentos de leitura de textos é importante (Gráfico 14). Os motivos para tal resposta, são: *“Para entender melhor”*, *“Pois faz ser mais divertida a leitura e releitura dos textos”*, *“porque estimula a leitura”*, *“Vai ser melhor de aprender”*, *“Pois e [sic] mais divertido”*, conforme os próprios alunos. Nesse contexto, os resultados aqui obtidos vão ao encontro com os achados da pesquisa de Alves, C. (2021), haja em vista que a autora constatou que através da gamificação os alunos se engajam nas atividades de leitura, sendo esta uma metodologia ativa capaz de impulsionar o educando ao ato de ler espontaneamente. Portanto, percebe-se que os alunos tiveram um contato exitoso com a leitura de textos multimodais por meio das aulas gamificadas, sendo que não acharam o ato de ler como uma atividade obrigatória e nem cansativa, longe disso, descobriram que o aprender pode ser aliado da diversão. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem, especificamente o da Língua Materna, não precisa nem deve ser exercido na sala de aula de maneira severa, pois esta ação só distancia o aluno da aquisição de conhecimentos e do apreço pelo componente curricular.

Gráfico 14 - O julgamento dos discentes em relação a inserção da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo nas atividades que exigem a leitura de textos

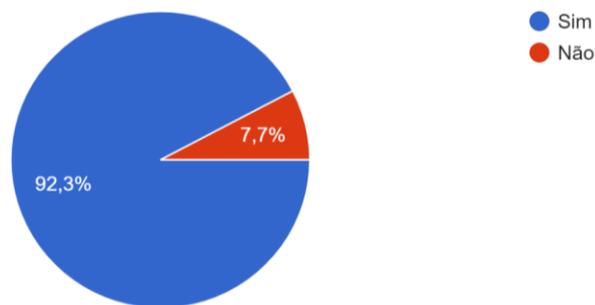


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse perspectiva, 92,3% dos estudantes afirmaram quererem a inserção da gamificação nas demais disciplinas curriculares (Gráfico 15), destacando-se assim a razão de tal resposta: *“Melhorar o desempenho da turma”*, *“E [sic] mais facil [sic]”*, *“pôs [sic] não aguento mais nas aulas de matemática fazer só cálculos”*, *“Pq [sic] seria um aprendizado ótimo”*, *“E [sic] uma maneira de brincadeira com estudo e da [sic] pra descansar um tipo de descanso”*, *“Porque seria de grande ajuda”*. Deste modo, Moran (2015, 2018) salienta que as metodologias ativas, sobretudo a gamificação, está ganhando espaço na área educacional por

contemplar o contexto do aluno, isto é, por ser uma metodologia que se apropria dos elementos dos jogos, os quais os nativos digitais são imersos. Além disso, Moran (2018) destaca que a inserção das metodologias ativas rompe com o ensino tradicionalista. Nesta direção, constata-se que os alunos desta pesquisa estão cansados da rotina escolar na qual estão inseridos e gostariam que as aulas fossem alteradas contemplando assim o entretenimento com a possibilidade de aprendizagem. Sendo assim, os estudantes visualizam na gamificação uma alternativa para alavancar os conhecimentos sem ser uma atividade monótona e impositiva.

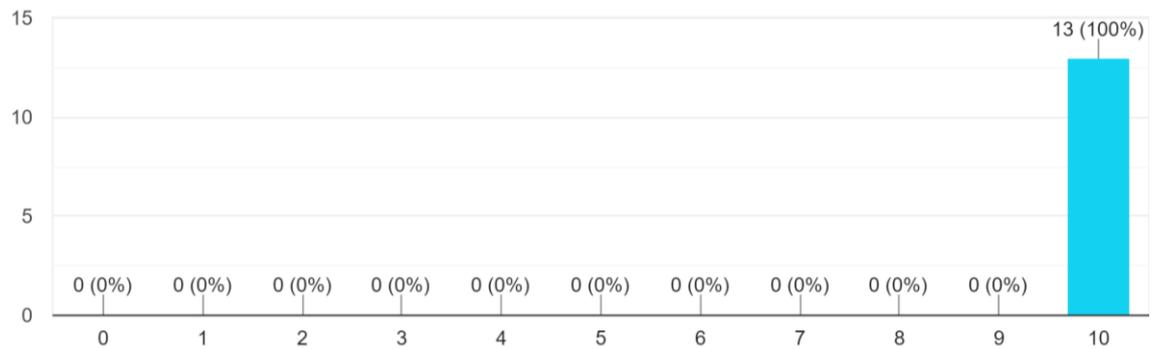
Gráfico 15 - Aprovação dos alunos na inserção da gamificação nas demais disciplinas curriculares



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por último, foi indagado aos estudantes qual nota de 0 a 10 representaria o aprendizado deles com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa, sendo que 100% dos partícipes expressaram a nota 10, o que pode ser constatado pelo Gráfico 16. Neste intuito, os trabalhos empíricos de Paula (2016) e Souza, F. (2021) comprovaram que os alunos, participantes das respectivas pesquisas, apreciaram o contato com a gamificação na práxis da Língua Materna e conseqüentemente adquiriram saberes significativos. Portanto, todos os colaboradores-jogadores desta pesquisa obtiveram conhecimentos cognitivos por meio das aulas gamificadas, tendo em vista que elas se alinhavam com o convívio deles, sendo possível destacar também que eles consideram a gamificação um meio descomplicado de ter acesso às informações e conseqüentemente ampliar os seus saberes.

Gráfico 16 - A nota concedida pelos alunos referente ao aprendizado obtido com as aulas gamificadas de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por fim, os dados obtidos e analisados comprovam a importância do docente levar em consideração o contexto dos alunos no planejamento das gamificações, principalmente no que diz respeito aos textos que os estudantes gostam ou não de ler e o seu veículo de acesso, como também os seus estilos como jogadores, para que assim, o objetivo pretendido possa ser alcançado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco propiciar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas com textos multimodais. Nesse viés, os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados selecionados, de forma ampla, vão ao encontro com os dados secundários provenientes da pesquisa bibliográfica deste estudo, que, em geral, destacam a importância, a necessidade e o impacto da inserção da gamificação no âmbito educacional, o que possibilita a motivação e o engajamento voluntário dos discentes nas atividades propostas, sendo a sua essência composta pelos elementos dos jogos.

Dessa forma, conforme apresentado ao longo da monografia, é fundamental reforçar a importância da temática aqui abordada, visto que a mesma pode impactar fortemente nas esferas acadêmicas, científicas e sociais, considerando que é uma temática mais explorada nas pesquisas internacionais, e as nacionais focam, em sua maioria, nos aspectos bibliográficos, deixando de lado possíveis propostas gamificadas a serem desenvolvidas no espaço escolar que servirão como suporte para outros profissionais da área que se interessam pela temática, sendo que muitos docentes não implementam a gamificação no ensino por não terem subsídios práticos.

Nessa mesma perspectiva, a gamificação aplicada na prática da Língua Portuguesa contribui para com a visão dos alunos em relação à Língua Materna, isto é, deixando de ser considerada enfadonha e difícil para ser envolvente e descomplicada, principalmente nas atividades que envolvem a leitura, sendo uma área não preferível dos estudantes por conta do contato com o ensino errôneo da leitura na sala de aula. Ademais, aliar a gamificação com a leitura dos textos multimodais propiciam aos alunos um novo leque de conhecimentos podendo ser obtidos por meio da diversão e, ao mesmo tempo, os estudantes dialogam espontaneamente com textos do seu convívio, fundamentais para a sua inserção integral na sociedade como um ser crítico, reflexivo e autônomo.

Nesse viés, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível alcançar os objetivos pretendidos, fazendo com que fosse possível apresentar dados e informações que contribuem de forma significativa para o campo de estudo da Língua Portuguesa, com ênfase na linha de pesquisa de leitura e ensino.

Em decorrência ao exposto, foi possível observar e constatar que a gamificação no ensino de Língua Portuguesa no viés da leitura de textos multimodais é uma metodologia ativa eficaz, tendo em vista que oportunizou o envolvimento dos alunos, sujeitos desta pesquisa, em

ler ativamente e voluntariamente os textos propostos, como também, fez com que eles apreciassem as aulas da Língua Materna e que, sobretudo, almejassem um maior contato com as aulas gamificadas, levando em consideração que querem adquirir saberes aliados com o entretenimento, desvinculando-se assim do ensino tradicional. É importante frisar que, mesmo sem ser o objetivo geral desta pesquisa, os alunos, ao terem a experiência com os textos multimodais, ressignificaram as suas concepções de texto.

Sendo assim, as aulas gamificadas de Língua Portuguesa, tendo sido materializadas na proposta didática, oportunizaram aos partícipes um aprendizado de leitura a partir dos textos multimodais, constatado, dessa forma, pelos dados oriundos desta pesquisa, especificamente aos do segundo questionário. Por conseguinte, os discentes, além desse aprendizado, compreenderam também, a partir da proposta didática, as particularidades do objeto de conhecimento: figuras de linguagem.

Portanto, os estudantes da 1ª série “A” da ECIT Padre Aristides, na cidade de Bom Sucesso - PB, foram movidos e motivados pela leitura dos textos multimodais a partir das aulas gamificadas de Língua Portuguesa de forma assídua, interessados em inteirarem dos textos multimodais propostos, buscando explorar o texto em si e construir o seu sentido diante do contexto inserido, bem como, aos conhecimentos prévios existentes, considerando as informações explícitas e subentendidas do texto, interligando-se com as múltiplas linguagens entrecruzadas. Entretanto, uns e outros sentiram dificuldades em realizar as leituras nos primeiros momentos da aplicação da proposta didática, sendo tais dificuldades sanadas no decorrer das gamificações e da mediação da pesquisadora.

Isto posto, o presente estudo teve algumas limitações, sendo estas: a não participação de todos os alunos, sujeitos desta pesquisa, no momento da coleta de dados, tendo em vista a situação epidemiológica inserida. Bem como, o fato de a proposta didática ter sido desenvolvida apenas em uma única semana, mediante o contexto e os imprevistos da escola. Contudo, tais limitações não interferiram, de modo geral, nos resultados aqui obtidos, porém, o acesso às informações poderia ter sido ampliado.

Destarte, o desenvolvimento desta pesquisa não objetivou levantar respostas incontestáveis e nem conclusões acabadas sobre a temática aqui apresentada, pelo contrário, espera-se que muitas outras pesquisas, nacionais, sejam realizadas sobre a gamificação no ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação ao eixo da leitura, tendo em conta que é uma atividade considerada desinteressante por muitos alunos, mas que a escola precisa reverter este quadro devido a importância de formar integralmente um ser, sendo possível por intermédio da leitura, notadamente a interacionista e a gamificação.

Ademais, é esperado também que outros pesquisadores, em especial os docentes de Língua Portuguesa, sintam interesse em motivar e em engajar os estudantes no ambiente de aprendizagem gamificado, sobretudo, se deleitem com a proposta didática aqui apresentada e, principalmente, a apliquem e relatem os resultados, independentemente de serem positivos ou negativos. As gamificações inseridas na proposta didática podem ser remodeladas para qualquer objeto do conhecimento, pois, uma das grandes contribuições da gamificação na área educacional é que ela pode ser adaptada para qualquer contexto e finalidade. Por fim, esta pesquisa, em especial a partir da proposta didática, impactará vigorosamente estudantes e professores que estejam inseridos no espaço de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Christiane Carneiro. **A gamificação no ensino de leitura**: desafios e contribuições. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/profletras/dissertacoes/>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: DVS, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1586-1613, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/bartho-azeredo.html>. Acesso em: 31 maio 2022.
- BODOLAY, Adriana Nascimento; CUNHA, Yanna Karlla Honório Gontijo. Gamificação e ensino de Língua Portuguesa: uma breve revisão da literatura. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, 4., 2021, Diamantina, MG. **Anais [...]**. Diamantina, MG: [s. n.], 2021. p. 1-6. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/191871>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: Tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira. **As figuras de linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL, República Federativa do. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane Maria Fadel *et al.*, (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19, p. 85-106.

CAILLOIS, Rogers. **Man, play and games**. Chicago: University of Illinois Press, 2001.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Palavra escrita, palavra digitada: a leitura na era digital. **Revista Plurais**, Anápolis, Goiás, v. 8, n. 3, p. 502-517, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9191>. Acesso em: 1 jun. 2022.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; AZEVEDO, Adriana Barroso. Base Nacional Comum Curricular: aproximações entre língua portuguesa e tecnologias para aprendizagem. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1047-1075, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/coelho-costa-azevedo.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.*, (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DAROLT, Viviani. Gamificação. *In*: DAROLT, Viviani (org.). **Gamificar em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2021. p. 51-58.

DICKMANN, Ivanio. O triângulo da gamificação: os três pilares para gamificar uma aula. *In*: DICKMANN, Ivanio (org.). **START: como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas**. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 13-33.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013b. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FEITOSA, Francisco Eteval da Silva; VALENTE, Ana Acácia Pereira. Metodologias ativas: uma inovação que pode virar modismo. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22046>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FEITOZA, Igor Arnaldo de Alencar. Jogos virtuais: na era 3.0 da educação. *In*: DICKMANN, Ivano (org.). **START**: como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 175-184.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI BRANCO, Alessandra Batista de *et al.* Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/22187>. Acesso em: 30 maio 2022.

GOMES, Rosivaldo; MACHADO, Maria do Carmo Barbosa. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2241>. Acesso em: 18 abr. 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer & Company, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

LA FUENTE, Jenifer Ianof de. Gamificação em práticas com leituras literárias. *In*: SIELLI & ENCONTRO DE LETRAS, 2020, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: UEG, 2021. p. 1-16. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14261>. Acesso em: 24 jan. 2022.

LACERDA, Marcelo de Miranda. Games e gamificação no ensino de línguas. *In*: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (org.). **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 190-202.

LEAL, Audria Albuquerque. A multimodalidade em sala de aula: Proposta para o trabalho de textos com imagens. *In*: RODRIGUES, Linduarte Pereira; PEREIRA, Tânia Maria Augusto

(org.). **Tecendo os fios da educação em tempos de resistência**: Metodologias de ensino, Ciência e Inclusão. Campina Grande: EDUEPB, 2021. v. 6, p. 113-133.

LIMA, Fabíolla Xavier Rocha Ferreira. Gamificação como metodologia ativa de ensino-aprendizagem aplicada em disciplinas de tecnologias construtivas e desenho técnico. *In*: DICKMANN, Ivanio (org.). **START**: como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas. Chapecó: Livrologia, 2021. p.149-172.

MACIEL TODA, Armando; SILVA, Alan Pedro da; ISOTANI, Seiji. Desafios para o Planejamento e Implantação da Gamificação no Contexto Educacional. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/79263>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MAROJA, Maria Jozelma Cabral da Silva; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. A leitura e a produção de gêneros multimodais na sala de aula na era digital. *In*: RODRIGUES, Linduarte Pereira; PEREIRA, Tânia Maria Augusto (org.). **Tecendo os fios da educação em tempos de resistência**: Metodologias de ensino, Ciência e Inclusão. Campina Grande: EDUEPB, 2021. v. 6, p. 333-354.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 03, p. 718-741, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/#>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: Por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Poesia e antologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.

MENEGUETI, Andreia. A gamificação na educação. *In*: DAROLT, Viviani (org.). **Gamificar em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2021. p. 59-67.

MILLER, Stela. A leitura na escola hoje. *In*: LAZZARI, Raquel; BARBOSA, Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 335-340.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 34-76.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ORSO, Darcí. **Brincando, Brincando Se Aprende**. Novo Hamburgo: Feevale, 1999.

PAULA, Francisco Leandro de. **Gamificação no Ensino de Língua Portuguesa**: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes/arquivos/3621dissertacao_leandro_gamificacao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

PINHEIRO, Geova Rodrigues *et al.* As metodologias ativas em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. *In*: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de (org.). **Linguística, letras e artes**: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 177-196.

QUEIROZ, Janaina Aires da Silva; SILVA, Marcelo Medeiros da. Figuras de Linguagem: Uma proposta didática para o Ensino Médio. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 20, n. 46, p. 174-193, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/4975>. Acesso em: 1 jun. 2022.

RAMOS, Guilherme. Brasileiros passam mais da metade de suas vidas na Internet, estima pesquisa. Publicado por **TechTudo**, 2022. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/05/brasileiros-passam-mais-da-metade-de-suas-vidas-na-internet-estima-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 1 jun. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, Cláudia Ribeiro. Textos multimodais: leitura e produção. *In*: UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2017, Minas Gerais, MG. **Anais [...]**. Minas Gerais, MG: UFMG, 2017. p. 1-6. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12217>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: Fundamentos do design de jogos. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTOS, Gilmar Silva dos; CASTRO, Lorena Gomes Freitas de; SILVA, Rosangela Barros da. Multimodalidade e ensino: a importância de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula. *In*: LIMA, Geralda de Oliveira Santos; SILVA, Danillo da Conceição Pereira;

CASTRO, Lorena Gomes Freitas de (org.). **Pesquisa em Linguística: abordagens contemporâneas**. Aracaju: Criação, 2017. p. 153-168.

SANTOS, Júlia de Avila dos; FREITAS, André Luis Castro de. Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75127>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SANTOS, Ronielle Batista Oliveira *et al.* A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14129>. Acesso em: 16 maio 2022.

SILVA, Flávia Nicaele Sousa; ARAÚJO, Sammya Santos. Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular. **Discursividades**, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/1011>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SILVA, Romilson Alves da; SILVA, Francisca Neres Alves da. O papel do professor na formação e hábito de leitura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-e-habito-de-leitura#>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Karina. A cada segundo, 14 pessoas começam a usar uma rede social pela 1ª vez. Publicado por **Exame**, 2020. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/a-cada-segundo-14-pessoas-comecam-a-usar-uma-rede-social-pela-1a-vez/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TAVARES, Hênio da Cunha. **Teoria literária**. 5.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOBIAS, Lana Ingrid Pitanga. Power Point como ferramenta de gamificação em sala de aula. *In*: DICKMANN, Ivanio (org.). **START: como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas**. Chapecó, SC: Livrologia, 2021. p. 207-215.

VIANNA, *et al.* **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

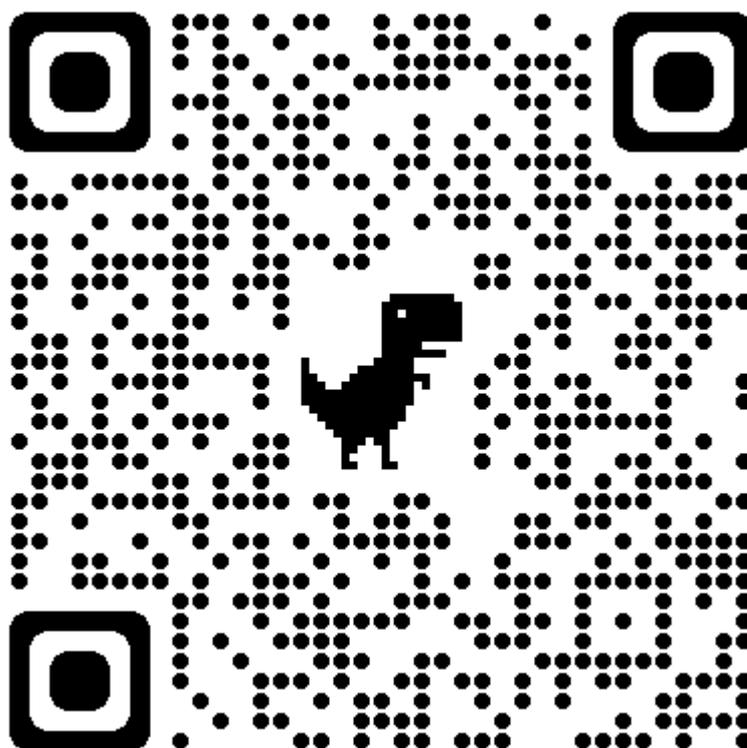
VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

SOUZA, Fabiana Maria dos Santos. **A gamificação como recurso didático para aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/16547>. Acesso em: 31 jan. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1: SONDAGEM E FAMILIARIZAÇÃO

Aponte a câmera do seu celular para o *QR Code* e tenha acesso ao questionário de sondagem e familiarização, cujas as respostas dadas as perguntas foram analisadas no subcapítulo 6.1.



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2: APÓS A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Aponte a câmera do seu celular para o *QR Code* e tenha acesso ao questionário aplicado após a execução da proposta didática, cujas as respostas dadas as perguntas foram analisadas no subcapítulo 6.2.



APÊNDICE C – PROPOSTA DIDÁTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANAS - DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PROPOSTA DIDÁTICA

Catolé do Rocha - PB

2022

1. OBJETO DO CONHECIMENTO

- Figuras de Linguagem.

2. PÚBLICO-ALVO

- Estudantes da 1ª série “A” do Ensino Médio.

3. OBJETIVO GERAL

- Propiciar aos alunos da 1ª série “A” da ECIT Padre Aristides um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa com textos multimodais.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender as particularidades das Figuras de Linguagem;
- Ter contato com diversos textos multimodais contidos de Figuras de Linguagem;
- Realizar a leitura dos textos multimodais por meio de aulas gamificadas de Língua Portuguesa;
- Refletir as temáticas presentes nos textos multimodais.

5. SEQUÊNCIA DE AULAS E SEUS MOMENTOS

Esta proposta didática foi desenvolvida em um período de 1 (uma) semana, especificamente na segunda, terça e quinta-feira, totalizando assim em 9 (nove) aulas de 50 minutos cada. Além disso, em cada bloco de aulas foram desenvolvidas e aplicadas gamificações, a fim de que os alunos se aproximem do ato de ler de forma voluntária, engajadora e instigante. Dessa forma, a leitura será realizada por meio de textos multimodais, os quais estão permeados no corpo social, especificamente na cultura digital, na qual os alunos estão imersos. Ademais, os textos multimodais selecionados estão repletos de figuras de linguagem, já que esse é o objeto do conhecimento elencado. Sendo assim, as aulas foram desenvolvidas mediante as seguintes etapas:

PRIMEIRA SEMANA

1º Dia: Segunda-feira

Tempo estimado: Três aulas (50 minutos cada)

1º MOMENTO: Apresentação do objeto do conhecimento: Figuras de Linguagem;

2º MOMENTO: Aula expositiva dialogada sobre as figuras de linguagem: comparação; metáfora; eufemismo e metonímia, tendo como auxílio a utilização de slides contidos de textos multimodais referentes às figuras de linguagem postas;

3º MOMENTO: Solicitação para a turma se dividir em 4 equipes permanentes durante todo o período de intervenção. Cada grupo fica responsável pela criação do nome da equipe.

4º MOMENTO: Exposição oral da primeira gamificação e suas regras - Missão 01: *Captei vossa mensagem!?*;

- Aplicação da gamificação - Missão 01.

5º MOMENTO: Diálogo acerca da experiência dos alunos com a gamificação proposta.

2º dia de intervenção

2º Dia: Terça-feira

Tempo estimado: Duas aulas (50 minutos cada)

1º MOMENTO: Aula expositiva dialogada sobre as figuras de linguagem: ironia; antítese; paradoxo; hipérbole; pleonasma; gradação e personificação, tendo o amparo de slides incorporados por textos multimodais relacionados com os tipos de figuras de linguagem exibidas;

2º MOMENTO: Repasse oral da segunda gamificação e suas diretrizes – Missão 02: *Detetive Madeinusa*.

- Execução da Missão 02, com o suporte da plataforma *Kahoot*.

3º MOMENTO: Diálogo acerca da vivência dos alunos com a segunda gamificação.

3º dia de intervenção

3º dia: Quinta-feira

Tempo estimado: Quatro aulas (50 minutos cada)

1° MOMENTO: Explicação das orientações referentes a terceira e penúltima gamificação – Missão 03: *Eureka!*

- Aplicabilidade da Missão 03;

2° MOMENTO: Socialização acerca da experiência com a terceira gamificação;

3° MOMENTO: Finalização da aula expositiva dialogada acerca das figuras de linguagem: aliteração; assonância, catacrese e anáfora. Momento mediado por slides com textos multimodais integrados;

4° MOMENTO: Exposição verbal das orientações perante a quarta e última gamificação – Missão 04: *Verdadeiro ou Falso?*

- Realização da Missão 04;

5° MOMENTO: Diálogo final referente a experiência dos discentes com a última gamificação, bem como em relação a todos os momentos da intervenção.

6° MOMENTO: Disponibilização do segundo questionário e solicitação para o preenchimento online.

6. AVALIAÇÃO

Nesta proposta a avaliação empregada é a de aprendizagem, isto é, dar-se-á por meio das interações, dos diálogos, dos *feedbacks* entre professora-alunos, dos posicionamentos e questionamentos dos educandos durante todo o desenvolvimento das missões postas, a fim de perceber como os alunos se comprometem diante do contato com a leitura de textos multimodais através das aulas gamificadas de Língua Portuguesa. Em outras palavras, esse método avaliativo vai avaliar o aluno em um todo, em todos os momentos planejados, pois a aprendizagem é contínua, além de ser uma técnica que torna o aluno confiante, motivado e capaz de perder o medo de errar. Sendo assim, esta forma avaliativa será registrada no diário de campo e materializada no Relato de Experiência.

GAMIFICAÇÕES ELABORADAS E APLICADAS

PRIMEIRA GAMIFICAÇÃO

Missão 01: Captei vossa mensagem!?



A primeira missão diz respeito em descobrir uma mensagem, identificar a figura de linguagem presente nela e destacar qual o sentido que a figura de linguagem empregou na mensagem. Entretanto, a mensagem será transmitida por meio de mímicas:



Mas, para que essa missão seja executada com sucesso é necessário seguir as seguintes

REGRAS:

- 1º: Cada equipe deverá se reunir;
- 2º: A equipe terá 5 minutos para elaborar 2 (duas) frases simples e organizar estratégias de como emitir estas mensagens através de mímicas;
- 3º: A equipe deverá escolher duas figuras de linguagem as quais foram estudadas em sala para inserir nas frases simples.

ATENÇÃO!

As 2 frases não podem conter figuras de linguagem repetidas, ou seja, na segunda frase a figura de linguagem a ser utilizada deverá ser diferente da primeira.

- 4º: A equipe poderá escolher representantes para fazerem as mímicas, entretanto, todos os componentes do grupo devem auxiliar;
- 5º: A missão terá 2 rodadas, referentes a cada frase;

6º: Após a organização, inicia-se a missão. A equipe 1 emitirá a mensagem por meio de mímicas para o grupo 2, a equipe 2 para o grupo 3, a equipe 3 para o grupo 4 e este para a equipe 1 (em todas as rodadas essa sistematização é a mesma);

7º: Uma equipe por vez (seguindo a ordem da regra anterior) fará a transmissão da mensagem por meio de mímicas para o seu grupo adversário **dentro de 5 minutos**. A equipe adversária deverá descobrir a mensagem, identificar a figura de linguagem presente nela e destacar qual o sentido que a figura de linguagem empregou na mensagem, dentro do tempo determinado.

ATENÇÃO!

Os grupos não podem trapecear, devem fazer as mímicas para a equipe oponente de acordo com a frase elaborada. Se fizer ao contrário será eliminado. Além de **não ser permitido fazer uso da linguagem verbal e da Língua de Sinais**.

Será permitido usar os objetos que estão dentro da sala de aula para auxiliar nas mímicas, se necessário for.

8º: A equipe que estará fazendo as mímicas devem fazer gestos positivos quando o grupo oponente estiver acertando; e fazer gestos negativos quando acontecer o contrário;

9º: **Caso o grupo acerte, terá 50 pontos**. Caso erre, os pontos serão destinados para o grupo que fez as mímicas.

SPOILER:

Caso haja empate, a mediadora elaborará uma frase empregando uma das figuras de linguagens explicadas em sala e transmitirá para todas as equipes por meio de mímicas. O grupo que primeiro atingir a meta proposta, ganhará 50 pontos.

Ganha a equipe que obter mais pontos e receberá como prêmio uma caixa de BIS.

Quem será que irá captar a mensagem???



SEGUNDA GAMIFICAÇÃO

MISSÃO 02: Detetive Madeinusa



A missão 02 consiste em ativar a função de detetive madeinusa para **realizar uma investigação em algumas publicações** retiradas das redes sociais: *Instagram* e *Facebook*, **identificando** corretamente as figuras de linguagens presentes nelas. Para isto, será utilizado a plataforma *Kahoot*.

Segue as **REGRAS**:

1º: As equipes devem se reunir;

2º: Apenas um componente de cada equipe, fazendo uso do aparelho celular e estando conectado à internet irá **adentrar no site: kahoot.it e inserir o PIN** disponibilizado pela mediadora;

Link da missão no *Kahoot*:

<https://create.kahoot.it/share/missao-02-detetive-madeinusa/6217ab07-78d8-4203-9163-7bd39e4a3e08>

3º: Após isso, devem inserir também na plataforma o **nome da equipe** pertencente;

4º: Por mais que apenas um integrante do grupo esteja tendo acesso a plataforma, **toda equipe deverá fazer a investigação**;

5º: Será projetado no quadro branco, por meio de um *Datashow*, as publicações selecionadas e as perguntas referentes a elas (no total: 12 perguntas), nas quais as equipes irão ativar a função de detetive madeinusa, como também será apresentado as opções de respostas. E no celular, aparecerá apenas as alternativas, e cabe a equipe selecionar a que julgam correta;

6º: A equipe terá apenas **60 segundos** para fazerem a investigação e responderem ao solicitado. Quanto mais rápido responderem, mais chances possuem de liderarem o *ranking*;

7º: Na medida dos acertos e dos erros, a própria plataforma emite a pontuação referente a cada equipe e gera um *ranking* após cada pergunta respondida.

- Ganha a equipe que adquirir mais pontos e conseqüentemente estiver em 1º lugar no pódio (o pódio é gerado automaticamente pela plataforma, após a finalização da missão).

TERCEIRA GAMIFICAÇÃO

Missão 03: EUREKA!



Chegando no finalzinho das missões....

A missão 03 para ser executada necessitará de muito empenho, agilidade e cooperação entre a equipe.

A meta é obter mais pontos que o grupo adversário. E para atingi-la é preciso que a equipe **leia** os textos multimodais disponibilizados, **analisando** se há a presença ou não de figuras de linguagem neles e se as figuras identificadas se relacionam com as **solicitadas**.

Sendo assim, estas são as **REGRAS**:

1º: A equipe deverá se reunir;

2º: Será disponibilizado para as equipes um **envelope com 20 textos multimodais**, sendo estes iguais para todas as equipes. Além disso, é dado a instrução que o envelope só poderá ser aberto quando for solicitado;

3º: Além do envelope, cada equipe receberá 1 (um) **cartaz** simbolizando uma tabela dividida em seis colunas. Em cada coluna contém o nome específico das figuras de linguagens selecionadas;

4º: Cada coluna, referente as figuras de linguagens, possuem uma pontuação específica:

EUREKA!					
IRONIA	EUFEMISMO	METONÍMIA	HIPÉRBOLE	METÁFORA	ANTÍTESE
5 Pontos	10 Pontos	20 Pontos	30 Pontos	40 Pontos	50 Pontos
Espaço destinado para anexar os textos multimodais.					

5º: A equipe deverá ler os textos multimodais **analisando** se neles há a existência de alguma figura de linguagem. Caso a figura de linguagem identificada for alguma das inseridas no cartaz, a equipe com o auxílio de uma fita durex deverá fixá-la na parte traseira do texto e anexá-la na coluna correspondente da tabela. Além disso, **deverá gritar EUREKA!** Ou seja, o grito deve ser feito quando o texto multimodal for anexado na tabela

6º: A missão **terá duração de 5 minutos**. Após a sinalização oral: JÁ! é dado a largada da missão, ou seja, a equipe poderá abrir os envelopes que os textos multimodais estão inseridos.

SPOILER:

- Nem todos os textos multimodais disponibilizados possuem as figuras de linguagens solicitadas na tabela.

7º: Quando o tempo estiver esgotado será sinalizado pela verbalização: Acabou a missão! A partir deste momento a **equipe deverá se afastar do cartaz**, não sendo mais permitido fazer alterações no cartaz preenchido.

ATENÇÃO!!

- Nenhuma equipe poderá ajudar e nem atrapalhar os adversários.

8º: É o momento de **verificar quantos acertos cada equipe obteve e conseqüentemente a sua pontuação**. Para isso, será exposto no quadro branco, por intermédio de um *Datashow*, todos textos multimodais inseridos no envelope disponibilizado. É realizado a leitura individual destes textos, e logo em seguida é solicitado que as equipes manifestem se no texto exposto possui figuras de linguagem e se a figura está inserida na tabela.

9º: Se a equipe acertar, adquire os pontos de acordo com a pontuação da coluna correspondente. Caso erre, não pontuará.

- Os pontos serão inseridos no quadro branco sendo materializados em um placar.

Vence a missão a equipe que conseguir mais pontos.

TEXTOS MULTIMODAIS SELECIONADOS PARA A TERCEIRA GAMIFICAÇÃO

- Ironia

Artesanato é minha paixão



Bateu até a vontade de casar agora



- "Não vá se gabar quando comprar sua primeira moto"

Eu:



Marciano
@humarcianoo

LAVAR ROUPA É MINHA PAIXÃO



VÊ O ÁUDIO QUE EU TE MANDEI



- Eufemismo



- Metonímia



- Hipérbole

tô com muita, muita, muita, muita, muita,
muita, muita, muita, muita, muita, muita,
muita saudade de você



- Metáfora



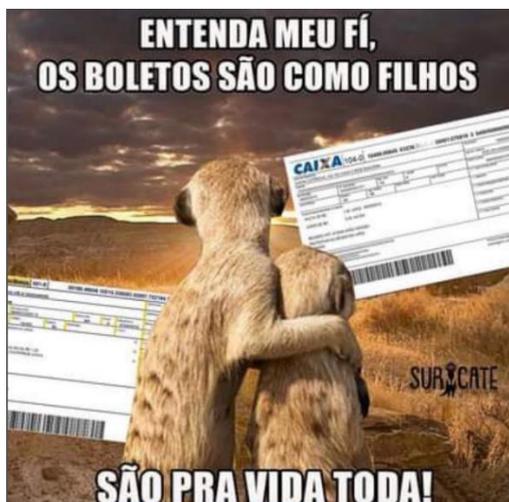


- Antítese



**TEXTOS MULTIMODAIS QUE NÃO POSSUEM AS FIGURAS DE LINGUAGENS
EXPRESSAS NA TABELA**

- Comparação/Personificação



QUARTA GAMIFICAÇÃO

Missão 04: Verdadeiro ou Falso?



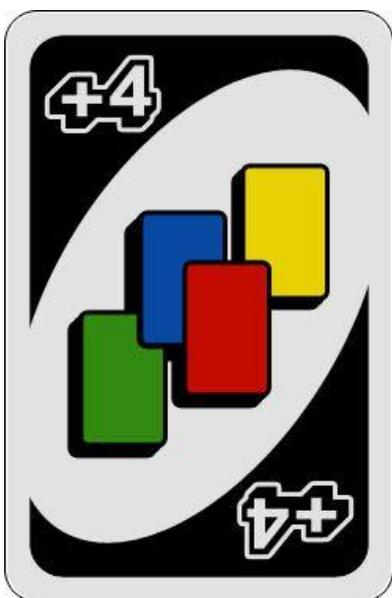
A última missão não será tão fácil, mas ao mesmo tempo, a equipe vencedora ganhará um prêmio.

Sendo assim, a meta é atingir mais pontos que o grupo adversário, porém é fundamental que haja colaboração entre a equipe, além de criar estratégias certas.

Segue as **REGRAS**:

1º: A equipe deverá se reunir;

2º: Cada equipe irá receber 5 (cinco) cartas iguais, sendo que cada uma possui um poder diferente:



Carta 1: O seu poder é obter +4 pontos.



Carta 2: O seu poder é atribuir +2 pontos.



Carta 3: O seu poder é inverter a ordem. A pergunta é direcionada para outro grupo, sendo escolhida pela equipe.



Carta 4: O seu poder é bloquear uma pergunta e escolher outra.



Carta 5: O seu poder é obter + 20 pontos.

3º: Será projetada 12 (doze) afirmações referentes a 12 textos multimodais selecionados, no que diz respeito a figura de linguagem presente neles, ou seja, cada pergunta contém um texto multimodal que deverá ser analisado de acordo com a afirmação posta.

4º: O grupo que inicia a responder é a equipe 1, seguindo uma sequência lógica;

5º: A equipe deverá escolher entre os números de 1 a 12. O número escolhido corresponde a pergunta que deverá ser respondida;

6º: A pergunta escolhida é projetada e a equipe após a leitura, terá 5 minutos para responder, ou seja, dizer se a assertiva é verdadeira ou falsa, explicando o motivo para tal resposta. Ou, pode usufruir das 5 cartas disponibilizadas. Como também fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

- Cada pergunta, se for respondida corretamente, valerá 20 pontos.

Exemplo: A equipe 1 escolheu a pergunta de número 10. Eles leram a pergunta e sabem da resposta, além de terem a chance de obterem os 20 pontos eles utilizam a carta 5 para obter +20 pontos, totalizando assim 40 pontos.

Ou

A equipe 01 escolheu a pergunta de número 5 e não sabem da resposta. A equipe utiliza a carta 3 e direcionam a pergunta para outra equipe de sua preferência.

7º: Caso a equipe não responda corretamente e/ou não responda no tempo estipulado, os pontos serão destinados para os grupos adversários.

ATENÇÃO!

- Cada carta só poderá ser utilizada uma única vez;

- As cartas podem ser usadas tanto para beneficiar a equipe: aumentando os pontos, bloqueando a pergunta; como também para prejudicar os oponentes: direcionando a pergunta para outra equipe.

- É permitido utilizar mais de uma carta por vez;

- É por meio destas cartas que a estratégia da missão deve ser calculada.

PROIBIDO:

- Atrapalhar o raciocínio do grupo oponente;

- Ajudar a equipe adversária.

PRÊMIO:

- O grupo vencedor ganhará uma caixa de bombom

ASSERTIVAS:

1- A charge a seguir possui apenas a figura de linguagem: comparação. **Verdadeiro ou Falso?**



Resposta possível: Falso. Não há nenhuma comparação explícita. A figura de linguagem utilizada é o eufemismo, pois “eu sou produtora de biografias orais não autorizadas” suaviza o termo “fofoqueira”.

2- Na tirinha abaixo, em uma conversa entre Armadinho e o seu pai, é explícito, especificamente no segundo e no último quadrinho, a utilização da figura de linguagem: ironia.

Verdadeiro ou Falso?



Resposta possível: Falso. No segundo e último quadrinho é utilizado a figura de linguagem hipérbole, representada pelas palavras “já pedi um milhão de vezes”, “foi no máximo umas dez mil”. O último quadrinho não contradiz a cena do primeiro e nem do segundo quadrinho, por isso não pode ser uma ironia.

3- O texto abaixo representa totalmente a figura de linguagem: antítese. **Verdadeiro ou Falso?**



Resposta possível: Falso. O texto expressa a seguinte situação: “o gelo está pegando fogo”, o gelo e fogo são termos opostos, porém não é possível haver fogo em água, tendo em vista que os elementos químicos da água impedem. Sendo assim, o texto se utiliza da figura de linguagem: paradoxo, por haver uma contradição ilógica. Em outras palavras, não há apenas a utilização de termos opostos, e sim, da contradição/incoerência.

4- No meme abaixo é possível constatar que há o uso da figura de linguagem: pleonasmos. **Verdadeiro ou Falso?**

toda festa quando vc sai do lado de fora tem algum casal exatamente assim



Resposta possível: Verdadeiro. O uso da figura de linguagem pleonasmos é utilizado no termo “quando vc sai do lado de fora”, pois o termo “sai” remete a se retirar de algum lugar. E a expressão “do lado de fora” possui a mesma significância do primeiro termo.

5- A mensagem expressada pelo meme abaixo se apropria apenas da figura de linguagem: metáfora. **Verdadeiro ou Falso?**

"Você é muito fria"

E eu tenho cara de sol pra ser quente?????



Resposta possível: Falso. O meme se utiliza da figura de linguagem metáfora quando faz a comparação implícita da criança coreana como sendo fria, ou seja, uma menina que não demonstra suas emoções. Entretanto, faz uso também da antítese, pelo emprego em um mesmo contexto dos termos opostos “quente” e “frio”.

6- Ao observar a tirinha abaixo é possível constatar que no segundo quadrinho há a predominância apenas da figura de linguagem: comparação. **Verdadeiro ou Falso?**



(Folha de S. Paulo, 21/10/2004.)

Resposta possível: Falso. No segundo quadrinho há o uso da metáfora na expressão “Meu amor é uma caravana de rosas”, como também é utilizado a personificação, pois o rato faz uso da linguagem verbal e essa é uma característica própria dos seres humanos.

7- Na tirinha abaixo, Jon explica para o seu amigo Garfield de onde vem o leite que ele tanto gosta. Após Garfield receber essa informação, é explícito que no segundo quadrinho ele

se utiliza da figura de linguagem ironia, anáfora e personificação. E no terceiro quadrinho tem a predominância da figura de linguagem anáfora, personificação e hipérbole. **Verdadeiro ou falso?**



Resposta possível: Verdadeiro. No segundo quadrinho após Garfield descobrir de onde vem o leite, ele ironiza a situação. E essa ironia está explícita na sua expressão facial, pois contradiz o seu pensamento. Além disso, os termos “que” (segundo quadrinho) e “nunca” são repetidos no início das frases, e por isso se constituem como anáfora. Ademais, no segundo e terceiro quadrinhos há também o uso da personificação, pois a ação de pensar é algo inerente aos seres humanos. Por fim, no último quadrinho há a presença também da hipérbole, pois Garfield exagera na receptividade da “descoberta”.

8- Assista ao vídeo a seguir. Após isso, analise a seguinte situação: o videoclipe da música “Plaquê de 100” interpretada pelo cantor MC Guimê, especificamente nos trechos a seguir, faz uso da figura de linguagem metonímia. **Verdadeiro ou Falso?**



Videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=hG4f815Hpig>

MC GUIMÊ

Plaquê de 100 Lyrics

Contando os plaque de 100, dentro de um Citroën,
 Ai nois convida, porque sabe que elas vêm.
 De transporte nois tá bem, de Hornet ou 1100,
 Kawasaki, tem Bandit, Haybusa tem também. (2x)

Resposta possível: Verdadeiro. O refrão da música é composto pelo emprego da figura de linguagem metonímia, pois ao invés de dizer o nome do produto, ele cita a marca. Isso é explícito no uso do termo “Citroen” que é a marca de um carro de luxo; nas expressões “Hornet ou 1100”, “Kawasays”, “Bandit” e “Haybusa” se referem ao meio de transporte motocicleta. Ambos remetem a marca ao invés do nome do produto.

9- Analise o contexto do texto multimodal abaixo. É possível constatar que o neto, ao se comunicar com alguém pelo uso do aparelho celular, se utiliza apenas da figura de linguagem: aliteração. **Verdadeiro ou falso?**



Resposta possível: Falso. Além da figura de linguagem aliteração é utilizado também a assonância.

A aliteração é explícita quando o neto, utilizando-se da linguagem oral, repete com mais ênfase as consoantes “c”, “f”, “n”, “s”. E a assonância é empregada no mesmo contexto com a recorrência do emprego das vogais “a”, “e”.

10- A tirinha abaixo, retirada da rede social *Instagram*, tem o seu efeito de sentido através do humor efetuado no último quadrinho, tendo em vista que o rapaz que está se exercitando faz uso da figura de linguagem hipérbole. **Verdadeiro ou falso?**



2.259 curtidas

tirinhasinteligentes Precavido?... mais

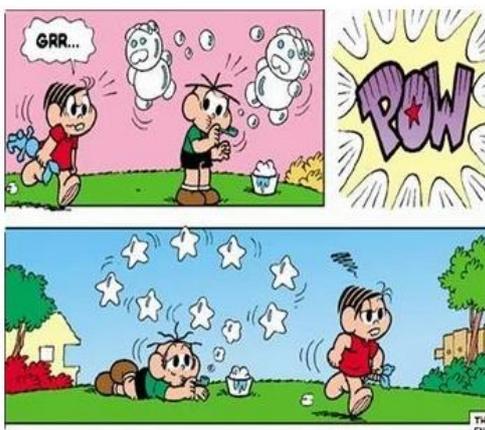
Resposta possível: Verdadeiro. Em um primeiro momento o rapaz, em um ato de atividade física, menciona para o moço ao lado o motivo de estar se exercitando, causando no moço uma estranheza, tanto que ele pergunta ao rapaz o porquê de estar fortalecendo os glúteos. O rapaz então, se utilizando do exagero, isto é, da hipérbole, menciona que o motivo é causado por uma possível rejeição que será submetido. Posto isto, a hipérbole no último quadrinho além de expressar um exagero, gera a quebra de expectativa, notado pela expressão facial do moço, causando assim o humor na tirinha.

11- O texto a seguir se utiliza da figura de linguagem ironia. **Verdadeiro ou Falso?**



Resposta possível: Verdadeiro. No primeiro quadrinho é notório que os pais, aos descobrirem que o seu filho colou na prova, o repreendem, por ele ter feito algo errado, ter trapaceado na realização da prova. Entretanto, no segundo quadrinho, os pais comentem um ato desonesto que é enganar um guarda de trânsito, ou seja, contradizem a fala deles no primeiro quadrinho, fazem totalmente o oposto do dito.

12- É possível compreender a mensagem da tirinha abaixo mediante a utilização da figura de linguagem onomatopeia. **Verdadeiro ou Falso?**



Resposta possível: Verdadeiro. No primeiro quadrinho nota-se que Mônica, com raiva, constatado através do som “GRR”, vem em direção de Cebolinha, pois ele está fazendo bolinha de sabão com o formato dela para promover uma chacota. Porém, mediante a um ato raivoso, Mônica parte para cima de Cebolinha e estoura as bolinhas de sabão, notado pelo som de “POW” e mediante a situação de Cebolinha no último quadrinho. Sendo assim, através das onomatopeias presentes no primeiro e último quadrinhos (som de raiva – “GRR” e de estouro – “POW”) é possível compreender toda a mensagem da tirinha.

APÊNDICE D – TALE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANAS - DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “**AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS**”, sob a responsabilidade de: **Eduarda Carmélia da Silva Almeida** e do orientador **Rafael José de Melo**, de forma totalmente voluntária.

A pesquisa visa auxiliar ao aluno da 1ª série do Ensino Médio da Escola ECIT Padre Aristides, localizada na cidade de Bom Sucesso – PB, a adquirir e dominar habilidades leitoras para que assim possa ter uma maior desenvoltura na leitura de textos multimodais, e conseqüentemente ser um cidadão consciente, protagonista, pensante crítico e autônomo, tendo em vista que a leitura é essencial na vida do ser humano, pois é ela que permite a sua inserção e participação literal na sociedade. É através dela e dos textos multimodais que os indivíduos possuem o conhecimento do cenário social.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral propiciar ao aluno da 1ª série do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas de Língua Portuguesa com textos multimodais. E tem como objetivos específicos possibilitar a você, aluno da 1ª série do Ensino Médio, uma vivência de leitura através de aulas gamificadas de Língua Portuguesa e proporcionar leituras de textos multimodais.

Para realizar essa pesquisa os dados serão coletados via ambiente remoto e/ou presencial, por meio de preenchimento de questionários, e apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): O procedimento de coleta de dados da pesquisa se dará em ambiente virtual e/ou presencial por meio da disponibilização de formulários. Em virtude disso, será enviado dois questionários com perguntas abertas e fechadas a serem aplicados via *Google Forms*, e o *link* de acesso será enviado para o seu e-mail, de forma individual, com apenas um remetente e um destinatário, técnica totalmente segura e sigilosa, priorizando o seu anonimato e a confidencialidade dos seus dados pessoais e seu endereço eletrônico.

Sendo assim, a proposta de elaborar os questionários com perguntas abertas e fechadas permite que você, participante da pesquisa, tenha mais liberdade em se expressar mediante ao questionamento.

Ademais, a maneira da qual se pretende coletar os dados, é uma das formas encontradas de se obter os resultados respeitando as exigências sanitárias da OMS – Organização Mundial da Saúde, como também são dados/resultados que não podem ser extraídos dos bancos de dados da área científica, tendo em vista que a pesquisa aqui proposta não se baseará em dados secundários, e sim primários.

Diante disso, o primeiro questionário é de sondagem, sendo destinado para a familiarização do pesquisador com os participantes da pesquisa no que diz respeito na sua preferência em *games*; textos; se possui ou não o hábito da leitura; as redes sociais mais usadas; os gêneros textuais que mais gosta de acessar nas suas redes sociais; o dispositivo eletrônico que obtém acesso; a sua classificação como jogador, tendo em vista que serão perguntas importantes para o pesquisador planejar e elaborar a intervenção das aulas gamificadas de Língua Portuguesa no que diz respeito a leitura de textos multimodais, e assim será possível contemplar o seu contexto/a sua realidade. Enquanto que o segundo questionário será aplicado após a intervenção e contato com a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa verificando a assertividade/o impacto das aulas gamificadas aplicadas, ou seja, verificar os resultados que as aulas gamificadas de Língua Portuguesa relacionadas a leitura de textos multimodais te proporcionaram.

Posto isto, além das perguntas, os questionários solicitarão apenas duas informações pessoais, sendo essas: a sua idade e o seu gênero. O motivo de solicitar essas informações influenciam e contribuem para o planejamento e elaboração da intervenção das aulas gamificadas de Língua Portuguesa, levando em consideração que a idade e o gênero determinam as preferências em determinado estilo de *game*.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assentir o Termo de Consentimento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento

durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta riscos mínimos, sendo esses o desconforto e o constrangimento em responder as perguntas dos dois questionários que serão aplicados via *Google Forms*, porém para que esses riscos sejam minimizados os cuidados que deverão ser tomados será na elaboração das perguntas dos questionários, as quais serão objetivas, não fazendo menção alguma sobre a sua intimidade, além de serem em sua maioria perguntas abertas, deixando assim você mais livre em se expressar, bem como, em momento algum, você é obrigado a responder alguma pergunta, caso não se sinta à vontade, e que esse feito não te trará nenhum prejuízo, pois a sua liberdade e a autonomia será respeitada.

Além disso, os riscos característicos do ambiente virtual e/ou presencial e meios eletrônicos que você poderá estar exposto é também de gradação mínima, sendo a evasão de terceiros nos dados coletados. Entretanto, para que esse risco seja minimizado as suas informações pessoais e as suas respostas dos questionários ficarão seguras com o pesquisador, guardadas no dispositivo eletrônico: *Notebook*. Os dados coletados serão baixados da plataforma virtual, em seguida serão salvas em uma pasta na área de trabalho, e posteriormente excluídas da plataforma virtual.

O acesso aos dados coletados só será por meio de uma senha que apenas o pesquisador terá conhecimento, entretanto, caso você queira solicitar alguma informação pessoal que seja direcionado a si próprio, será liberada, mas se caso solicitar dados pessoais dos demais integrantes da pesquisa, o acesso será negado, pois a pesquisa concretizará o sigilo e a confidencialidade de quaisquer dados pessoais.

Diante do exposto, para a maior efetivação do sigilo e manter as suas informações pessoais, os questionários serão enviados via e-mail com apenas um único remetente e um único destinatário. Por fim, em nenhuma ocasião a sua identidade nominal será solicitada e/ou revelada, e sim preservada, e para que isso seja concretizado será utilizado o uso do anonimato e você será identificado por meio de um nome aleatório, como por exemplo: Aluno A; Aluno B.

É garantido a indenização diante de eventuais danos voluntários e/ou involuntários decorrentes de sua participação na pesquisa.

Você terá a garantia de ressarcimento pelas possíveis despesas planejadas ou não resultantes da pesquisa, tais como por exemplo: alimentação; mensalidades referentes ao uso do provedor de internet; o acesso a *Lan Houses*; o combustível do transporte para se locomover a *Lan Houses*, entre outros possíveis gastos advindos pela sua participação nela. Caso seja necessário ter o acompanhamento de algum responsável legal para a sua participação na pesquisa, ele também será ressarcido pelos eventuais gastos. E essas despesas serão cobertas através do seu envio da Nota Fiscal e/ou Recibo comprovando as devidas despesas em relação a sua participação para a responsável da pesquisa, através dos dados disponibilizados na última lauda do termo, para que assim possa ser ressarcido e indenizado de acordo com o valor gasto.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

É importante ressaltar que os resultados obtidos na pesquisa serão socializados com os participantes da mesma, caso aceitem e se interessem, por meio do texto multimodal infográfico, compartilhado em uma reunião agendada na plataforma virtual *Google Meet*.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Artigos. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Artigos. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com a pesquisadora: **Eduarda Carmélia da Silva Almeida**, através do telefone: (83) 99638-6186 ou através dos e-mails: eduarda.almeida@aluno.uepb.edu.br; eduardacarmelia@gmail.com, ou do endereço: **Sítio Cachoeira, município de Bom Sucesso – PB, S/N.**

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual

da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente).

ASSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS” e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, marque nas opções abaixo e assine no local específico a sua decisão sobre a participação do seu (sua) filho (a) no estudo, como também a sua permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a sua identidade.

- DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA
- NÃO DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Catolé do Rocha – PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS” e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, marque nas opções abaixo e assine no local específico a sua decisão sobre a participação no estudo, como também a sua permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a sua identidade. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

- DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA
- NÃO DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Catolé do Rocha – PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO A – ACEITE DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UEPB)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Pesquisador: RAFAEL JOSE DE MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57188322.9.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.395.712

Apresentação do Projeto:

Protocolo de pesquisa de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba/Campus IV – Catolé do Rocha-PB, da aluna Eduarda Carmélia da Silva Almeida, sob a orientação do Prof. Dr. Rafael José de Melo.

Objetivo da Pesquisa:

Propiciar aos alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola ECIT Padre Aristides um aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas com textos multimodais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa representa riscos mínimos aos participantes, observando que não fará modificações e/ou intervenções físicas.

No que diz respeito aos benefícios, estes residem em produção de conhecimento acadêmico na temática, com potencial para reorientação de práticas pedagógicas envolvendo gamificação, bem como o de permitir o estabelecimento de quadros comparativos com outras pesquisas em outras realidades educacionais sobre a mesma temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo propiciar aos alunos o aprendizado de leitura a partir de aulas gamificadas com textos multimodais, observando que seu déficit na prática de leitura interacionista. Amostra é composta por 60 estudantes do 1º. ano do ensino médio da Escola

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 5.395.712

Pública ECIT Padre Aristides, localizada na Cidade de Bom Sucesso-PB, com a aplicação de questionários via Google Forms.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo da pesquisa é composto pelos seguintes documentos: 1) Folha de rosto; 2) Informações gerais do projeto cadastrado na Plataforma Brasil; 3) Declaração de Concordância com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa; 4) Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável em Cumprir o que está disposto nas Resoluções CONEP/CNS/MS nº 466/2012 e nº 510/2016; 5) Termo de Autorização Institucional (TAI); 6) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 7) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); 8) Projeto de Pesquisa com os instrumentais de coleta de dados.

Recomendações:

Ascender na Plataforma Brasil o relatório final da pesquisa e/ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) após a sua finalização.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após verificação de todos os documentos que compõem o protocolo de pesquisa, somos de parecer APROVADO e autorizamos a sua realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1915683.pdf	06/05/2022 10:12:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Eduarda.pdf	06/05/2022 10:12:22	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_refeito.pdf	06/05/2022 10:11:52	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_reformulado.pdf	06/05/2022 10:11:21	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	06/05/2022 10:10:29	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.395.712

Declaração de concordância	Declaracao.pdf	23/03/2022 16:06:06	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito
Outros	TAI.pdf	23/03/2022 16:04:23	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Pesquisador.pdf	23/03/2022 16:00:15	RAFAEL JOSE DE MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 09 de Maio de 2022

Assinado por:
Valeria Ribeiro Nogueira Barbosa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

**ANEXO B – OFÍCIO DO ACEITAMENTO DA ESCOLA ECIT PADRE ARISTIDES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

OFÍCIO/UEPB/CCHA/DLH/CL/001/2022

Catolé do Rocha – PB, 26/maio/2022.

Do: Departamento de Letras e Humanidades – DLH.

Para: Profª Izabel Cristina Ferreira da Cruz.

Diretora da ECI Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Aristides.

O Departamento de Letras e Humanidades (DLH), juntamente à coordenação de curso, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus IV, Catolé do Rocha – PB, vem, através deste, apresentar **EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Licenciatura Plena em Letras, para que a mesma possa desenvolver, sob a orientação do professor doutor Rafael José de Melo, a pesquisa intitulada: **AULAS GAMIFICADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS**, para a escrita de seu TCC, na turma do **1º ano A** do Ensino Médio, turno: integral, com a professora Natálha da Silva Almeida, **ministrando** aulas de Língua Portuguesa gamificadas, de acordo com o horário previsto para a referida turma e orientações da professora.


UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
AURÍBIO FARIAS CONCEIÇÃO
CHEFE DEPARTAMENTO
DE LETRAS E HUMANIDADES
CATOLÉ DO ROCHA - CAMPUS IV
MATRÍCULA: 423.385-9

Auríbio Farias Conceição
Chefe do Departamento de Letras e Humanidades
Matrícula nº 423.385-9


Izabel Cristina Ferreira da Cruz
Diretora
Mat. 143.760-7
ANT. 11.299



MISSÃO

Formar cidadãos, mediante a produção e a socialização do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento educacional e sócio-cultural da Região Nordeste, particularmente do Estado da Paraíba, em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Sustentável Estadual.

Endereço:

Sítio Cajueiro, s/n
58884-000 – Catolé do Rocha – Paraíba
Fone (83) 3441 13 66 Fax 441 2632
Home Page: www.uepb.edu.br