



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**DANIEL GUEDES SOARES**

**A GAMIFICAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM REGÊNCIA  
VERBAL: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR UM PROFESSOR EM  
FORMAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2022**

**DANIEL GUEDES SOARES**

**A GAMIFICAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM REGÊNCIA  
VERBAL: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR UM PROFESSOR EM  
FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Portugêses.

**Área de concentração:** Língua Portuguesa.

**Orientador:** Prof. Me. Antonio Naéliton do Nascimento.

**CAMPINA GRANDE-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.

S676g Soares, Daniel Guedes.

A gamificação em uma experiência de ensino com regência verbal [manuscrito] : significados construídos por um professor em formação / Daniel Guedes Soares. - 2022.  
57 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Prof. Me. Antonio Naéliton do Nascimento , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Gamificação. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Metodologias ativas. I. Título

21. ed. CDD 371.3

DANIEL GUEDES SOARES

**A GAMIFICAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM REGÊNCIA  
VERBAL: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR UM PROFESSOR EM  
FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português.

Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 30/11/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Antonio Naéliton do Nascimento Nota: 9,0  
Prof. Me. Antonio Naéliton do Nascimento (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Roberto Barbosa Costa Filho Nota: 9,0  
Prof. Me. Roberto Barbosa Costa Filho  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Delane Cristina Galiza Lourenço Nota: 9,0  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Delane Cristina Galiza Lourenço  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Média: 9,0

---

*Dedico todo o esforço que depus neste trabalho ao meu avô, Luiz Guedes (in memoriam) e à minha tia, Daiana (in memoriam), que foram exemplos de caráter e dignidade.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu sustento nesse período de graduação, me dando auxílio e saúde, sobretudo, para que eu pudesse concluir esse momento tão importante da minha vida acadêmica e pessoal.

Às minhas mães, sim, quatro mulheres incríveis que foram responsáveis pela minha formação enquanto pessoa: Graça (mãe), Guia (avó), Ivone (tia) e Josenalda (tia), que quando na ausência de uma figura paterna, exerceram tão bem esse papel.

Aos meus tios e tias, em especial, tio Arlindo (*in memoriam*), tio Chico (*in memoriam*), e tia Daiana (*in memoriam*) por serem presentes em minha vida.

Ao meu tio de coração, tio Ronaldo, pelas vezes que pagou minhas passagens para que eu não perdesse aula, quando na falta de ônibus e condições financeiras para que eu me deslocasse.

Aos meus irmãos, Davi, Matheus e Isabella, por todo carinho e companheirismo em todos esses anos de convivência, me fortalecendo com palavras de incentivo e animosidade.

Ao meu primo, Ronaldo Júnior, quase um irmão, pelas vezes em que me acalmou em minhas crises de ansiedade, segurando em minha mão e dizendo que tudo ficaria bem.

Aos meus familiares, por todo amor, carinho e palavras de afetuosidade nessa jornada tão edificante.

À minha amiga Adriana, por muitas vezes abrigar-me em sua casa, quando por vezes precisei ficar na cidade de Campina Grande para não perder aula e não tinha para onde ir.

Aos meus colegas do curso de Letras – Língua Portuguesa, por todos esses anos que passamos juntos, sabemos o quanto foi estreita a caminhada, mas nós conseguimos chegar até aqui com toda nossa garra e determinação, e é claro, alguns desesperos para a conta.

Aos professores e professoras da Universidade Estadual da Paraíba, em especial a Alfredina, Dalva, João Paulo e Simone Dália, levarei para sempre o carinho e amor pela docência que plantaram em mim.

À Universidade Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande – PB, por oportunizar saberes e conhecimentos tão valiosos nesse tempo de graduação.

Aos meus amigos mais chegados da graduação e fantásticos profissionais, Andresa, Andreza, Raquel, Thaís, Keldyma e Natal, por terem me proporcionado os momentos mais alegres e divertidos nesse período de graduação. Aprendemos que nossa companhia, amizade e coleguismo será para sempre.

Ao meu querido orientador, professor Antonio Naéliton do Nascimento, por todas suas contribuições em relação ao meu trabalho, e acima de tudo, por ter abraçado minha pesquisa em um momento tão desafiador dessa jornada.

Aos queridos membros examinadores, Roberto Barbosa Costa Filho e Delane Cristina Galiza Lourenço, por terem aceitado de prontidão contribuir para essa pesquisa, assim como permitir que eu pudesse aprender novos saberes que levarei para sempre.

Aos meus colegas de profissão, em especial, a Georgia, Juliana, Álisson, Anielly, Rosaly, Dnalda, Karyne, Renata, Catarina, Francimary, Patrícia, Jaqueline, Ana Maria, Marcilane e Vitória, pelas palavras de incentivo durante esse tempo de graduação e por segurarem minha mão quando tudo parecia tão difícil.

Às minhas tias da alfabetização: Odaise, Edleuza, Rosalina e Hosana, obrigado por todos os ensinamentos que moldaram meu desejo de ser um profissional capacitado.

Às minhas amigas do grupo “Fofoca News”, Allany, Francielly, Larissa e Williana, por me alegrarem todos os dias com notícias das mais variadas qualidades e temáticas, obrigado por me incentivarem quando eu mais precisei.

Ao Colégio Central de Ensino, por me permitir a vivência diária como professor de Língua Portuguesa e me permitir o contato com tantas pessoas especiais.

À instituição de ensino Major José Barbosa, por todo carinho e companheirismo na experiência de ensino.

Aos meus alunos, meus queridos e amados alunos, obrigado por serem uma brecha de escape em dias tão cinzentos, dias em que tudo que eu mais precisava era de momentos de alegria e descontração.

Aos funcionários da Universidade Estadual da Paraíba, campus Campina Grande, por zelarem tão bem desse espaço que é casa para os que adentram seus muros. Sem vocês as engrenagens não se moveriam.

Por fim, a todos que contribuíram de forma direta e indireta para que esse sonho se tornasse real, os meus mais sinceros agradecimentos.

A escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular de novas gerações (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).



## RESUMO

A gamificação tem se tornado um assunto cada dia mais discutido em pesquisas científicas e o seu caráter multifacetado tem possibilitado sua inserção no contexto educacional como uma metodologia capaz de possibilitar uma abertura para novas práticas no exercício da docência. Com o objetivo de criar propostas lúdicas e multiformes, os mecanismos e características que cercam os ambientes gamificados assumem um lugar antes inserido apenas na rotina recreativa de estudantes e passam a fazer parte, também, da rotina escolar desses sujeitos, através de sua inserção como ferramenta metodológica de ensino. Diante desse contexto, temos como pergunta de pesquisa: Que significados são construídos por um professor em formação na vivência de uma experiência de gamificação no ensino de regência verbal? Para responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral: analisar, na perspectiva de um professor em formação, uma experiência de gamificação e os seus significados construídos no ensino de regência verbal em uma turma de 2º ano do ensino médio. Para tanto, trata-se de uma pesquisa narrativa e de caráter autobiográfico, com abordagem qualitativa e situada no campo crítico e híbrido da Linguística Aplicada. A geração de dados se deu através das seguintes etapas: produção e aplicação de plano de aula e a análise e reflexão da experiência de ensino em ambiente gamificado. Teoricamente, baseamo-nos nos estudos sobre: metodologias ativas e gamificação (COLL; MONEREO, 2010; GUSKEY; SPARKS, 2002; HUIZINGA, 1989; JOHNSON, 2005; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007; MEDEIROS, 2014; SOBRAL; CAMPOS, 2012; SOARES, 2002; ZABALZA, 1998); e ensino de língua portuguesa e formação docente (CHARLOT, 2008; DEMO, 2004; FISCHER, 2012; GAUTHIER *et al.*, 2013; GARCÍA, 1999; LIBÂNEO, 1994; PEREIRA; ZEICHNER, 2008; TARDIF, 2002). Os resultados obtidos apontam que a inserção de mecanismos gamificados nas aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva do ensino de gramática e da prática de análise linguística, provê efeitos de forma positiva e eficiente, fazendo com que, através do engajamento e motivação gerados pelo ambiente gamificado, os alunos compreendessem melhor os dispostos no ensino de regência verbal, alinhando prática e diversão em sala de aula. Em vista disso, observa-se que a inserção da gamificação como metodologia ativa em sala de aula pode atuar como ponto preponderante na prática pedagógica do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** gamificação; ensino de língua portuguesa; gramática; metodologias ativas.

## ABSTRACT

Gamification has become an increasingly discussed topic in academic scientific research, and its multifaceted nature has enabled its insertion in the educational context as a methodology that is capable of opening up new teaching practices. Aiming to create ludic and multiform approaches, the mechanisms and characteristics surrounding gamified environments take on a spot that was once exclusively inserted in students' recreational routines and also becomes part of these individuals' school routines, through its insertion as a methodological teaching tool. In this context, our research question is: What meanings are constructed by a teacher-in-training in the experience of gamification in teaching verbal regency? To answer this query, we outlined a general objective: analyze, from the perspective of a teacher-in-training, one experience of gamification and its constructed meanings in verbal regency teaching in a 2nd-year high school class. This research is narrative and autobiographical, with a qualitative approach, and is situated in the critical and hybrid field of Applied Linguistics. Data were generated through the following stages: production and application of the lesson plan and the analysis and reflection on the teaching experience in a gamified environment. Theoretically, this research draws on studies about: active methodologies and gamification (COLL; MONEREO, 2010; GUSKEY; SPARKS, 2002; HUIZINGA, 1989; JOHNSON, 2005; LIBNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007; MEDEIROS, 2014; SOBRAL; CAMPOS, 2012; SOARES, 2002; ZABALZA, 1998) and Portuguese language teaching and teacher training (CHARLOT, 2008; DEMO, 2004; FISCHER, 2012; GAUTHIER et al., 2013; GARCÍA, 1999; LIBNEO, 1994; PEREIRA; ZEICHNER, 2008; TARDIF, 2002). The obtained results indicate that the insertion of gamified mechanisms in Portuguese Language classes, from the perspective of grammar teaching and the practice of linguistic analysis, provides effects positively and efficiently, enabling that, through the engagement and motivation generated by the gamified environment, the students would have a better understanding of the arranged in the teaching of verbal regency, aligning practice to fun in the classroom. In view of this, it is observed that the insertion of gamification as an active methodology in the classroom can function as a predominant point in the teacher's pedagogical practices in class, thus, corroborating for a more active and motivated teaching-learning process in Portuguese Language lessons.

**Keywords:** gamification; portuguese language teaching; grammar; active methodologies.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> – Tela de Abertura do Kahoot.....              | 29 |
| <b>Figura 2</b> – Montagem do Jogo.....                        | 30 |
| <b>Figura 3</b> – Tirinha: Hagar. ....                         | 37 |
| <b>Figura 4</b> – Verbo Transitivo Direto e Indireto.....      | 39 |
| <b>Figura 5</b> – Tabela de Transitividade: Jogo STOP.....     | 41 |
| <b>Figura 6</b> – Intitulação da Atividade.....                | 42 |
| <b>Figura 7</b> – Área de Acesso ao Ambiente das Questões..... | 43 |
| <b>Figura 8</b> – Área de Acesso do Aluno.....                 | 44 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Dimensões de Aprendizagem Docente.....    | 23 |
| <b>Quadro 2</b> – Conteúdos Elencados no Plano de Aula..... | 36 |

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>2</b>     | <b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>  | <b>16</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Um olhar para o novo: metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem .....</b>                                   | <b>16</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Gamificação: ampliando conceitos.....</b>  | <b>17</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Ensino de língua materna: desafios nas aulas de língua portuguesa na educação básica.....</b>                            | <b>19</b> |
| <b>2.4</b>   | <b>Formação docente: perspectivas e reflexões na contemporaneidade digital.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>3</b>     | <b>METODOLOGIA.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Caracterização e geração dos dados .....</b>   | <b>27</b> |
| <b>3.2.1</b> | <b>Caracterização Geral dos Sujeitos da Pesquisa .....</b>  | <b>27</b> |
| <b>3.2.2</b> | <b>Gamificação: a plataforma kahoot como ferramenta metodológica.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>3.2.3</b> | <b>Aprendizagem gamificada: ampliando sentidos.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>O contexto de geração dos dados, os procedimentos e as categorias de análise ....</b>                                    | <b>31</b> |
| <b>3.3.1</b> | <b>Do contexto de geração dos dados.....</b>  | <b>31</b> |
| <b>3.3.2</b> | <b>Processo de análise dos dados gerados.....</b>   | <b>32</b> |
| <b>4</b>     | <b>EXPERIÊNCIA COM O ENSINO GAMIFICADO: REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINAR.</b> | <b>34</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Os novos rumos do ensinar: pontos de partida do trabalho com uma turma do ensino médio .....</b>                         | <b>34</b> |
| <b>4.1.1</b> | <b>Descrição e análise da experiência .....</b>   | <b>35</b> |
| <b>4.1.2</b> | <b>Entre o tradicional e o inovador: reflexão sobre o ensino de língua materna na contemporaneidade.....</b>                | <b>45</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>48</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>51</b> |
|              | <b>APÊNDICE A – PLANO DE AULA SOBRE REGÊNCIA VERBAL.....</b>  | <b>55</b> |
|              | <b>APÊNDICE B – TABELA DE TRANSITIVIDADE: JOGO STOP.....</b>  | <b>57</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Aprendemos desde cedo que ouvir os mais experientes no nosso processo de vivência pode influenciar nosso processo de aprendizagem. Porém, o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é insuficiente, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda das mais diversas áreas relativas ao processo de ensino. Não obstante, podemos observar que as escolas têm buscado criar soluções inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, na busca de um ensino mais ativo e reflexivo.

A educação tem como foco formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade e habilidades. A proposta do trabalho com as novas metodologias é de que a aprendizagem ocorra pela ação, mediante estímulos ligados a uma motivação e a uma capacitação criadora, o que permite ao aluno diversificar a forma como o seu conhecimento é compreendido.

As metodologias voltadas para o ensino-aprendizagem em sala de aula têm se tornado cada vez mais abrangentes. Os processos metodológicos utilizados em sala de aula vêm sendo desenvolvidos de forma a trazer um melhor rendimento e aproveitamento dos conhecimentos compreendidos em salas de aulas de instituições da educação básica.

A discussão em torno das chamadas metodologias ativas de aprendizagem são o ponto de interesse de educadores que já não veem a aula meramente expositiva como um atrativo que prenda a atenção dos estudantes de forma significativa

Carbonell (2002, p. 16) afirma que, de fato,

[...] não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa. (CARBONELL, 2002, p. 16).

Assim, é fundamental a criação de um espaço em que o ensino possa ser unificado mediante a participação dos alunos. Para tanto, busca-se tirar o estudante do lugar de sujeito passivo e trazê-lo como protagonista e corresponsável nesse processo de construção de aprendizagem. Tal condição poderá tornar-se evidenciada com práticas que transformem o ensino e, por conseguinte, a educação de modo geral, ao passo que notamos um processo de mudança nos currículos escolares nacionais.

Observamos que se torna cada vez mais crescente o número de escolas adotando iniciativas digitais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos como meio de popularizar o aspecto digital em torno das aulas, levando em consideração a inserção acelerada de jovens ao mundo

digital. Sendo assim, tais mudanças na atualidade também aceleram modificações circunstanciais e metodológicas na práxis educativa.

Essas são as razões pelas quais as tecnologias digitais no âmbito escolar não se resumem apenas a saber utilizar tais ferramentas e, sim, a promover um debate sucinto sobre as maneiras como o conhecimento pode ser alinhado de maneira consciente e interativa. Para isso, é importante promover alfabetização e letramento digital e tornar essas tecnologias acessíveis e mais inclusivas. Desse modo, teremos professores conscientes de que o ensino não se resume ao tradicional, mas que há vantagens positivas na utilização de ferramentas digitais nesse processo.

O uso de aplicativos na educação é concebido como formas bastante eficazes no gerenciamento, execução e processamento de dados. O professor, como ponte entre essa tecnologia e os estudantes, precisa estar atento aos processos inerentes a essas ferramentas para que o uso seja comedido e eficiente em seu propósito.

Para fins desse estudo, trataremos como análise a gamificação como estratégia metodológica, que é uma metodologia de aprendizagem ativa que consiste na utilização de elementos de games em contextos fora dos games para envolver, motivar, aumentar a atividade, promover a aprendizagem e resolver problemas no que tange ao ensino de gramática.

A utilização dessa ferramenta como processo de ensino ocorre devido ao caráter lúdico e a sua capacidade na motivação e desafios lançados aos estudantes não por causa do que são, mas por causa do que eles incorporam. Ou seja, a utilização dessas ferramentas de uma maneira eficaz e prazerosa tem o poder de envolver o aluno, tornando-o mais engajado e motivado durante o processo de aprendizagem (ECK, 2006).

Nessa perspectiva, podemos perceber que, atualmente, uma educação inovadora sem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDICs, não é concebida devido ao impacto e permeabilidade da tecnologia em todos os ambientes e áreas da sociedade. Assim, a gamificação em sala de aula permite ao aluno o acesso aos mais diferentes níveis e contextos de aprendizagem e comunicação, uma vez que a tecnologia possibilita que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma virtual fora do ambiente escolar, projetando o aluno aos mais diferentes níveis de comunicação em esferas digitais.

Além disso, a utilização de games em atividades educacionais permite combinar recursos poderosos de interação e motivação, com ganhos significativos de aquisição de habilidades que possibilitam o trabalho em diversas situações e níveis de aprendizagem do aluno (LENCASTRE; BENTO; MAGALHÃES, 2016).

Segundo Fardo (2013), os games incorporam alguns elementos que estão interconectados como: motivação intrínseca, regras claras, objetivos, níveis, recompensas, conflitos e feedbacks

imediatos. Porém, o autor destaca que há mais elementos envolvidos nos games do que os citados, pois um game é muito mais do que a soma dos elementos que o compõem. Há o fato de nos atentarmos ao processo mecânico envolvido no desenvolvimento de um game, bem como as potencialidades de sua utilização.

Notamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997; 1998) sugerem que o processo de ensino se pautar na oralidade, produção textual, leitura e análise linguística como eixos norteadores das atividades em sala de aula.

Alinhada a isso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) contempla o desenvolvimento e uso de maneira crítica e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal, presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados, quanto de forma direcionada tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais.

Desse modo, é notória a importância das discussões em torno do ensino de língua, bem como dos contextos que fazem parte desse conjunto. Aponta-se também, a necessidade de discorrermos sobre as práticas de análise linguística no contexto da educação básica. E no que diz respeito ao advento das novas tecnologias, alinharmos ao contexto de uma educação mais plural e diversificada.

Assim, o problema de pesquisa central pode ser expresso na seguinte pergunta: Que significados são construídos por um professor em formação na vivência de uma experiência de gamificação no ensino de regência verbal? Tendo como objetivo geral de pesquisa: Analisar, na perspectiva de um professor em formação, uma experiência de gamificação e os seus significados construídos no ensino de regência verbal em uma turma de 2º ano do ensino médio.

Como objetivos específicos, temos: a) descrever, na perspectiva de um professor em formação, uma experiência de gamificação no ensino de regência verbal em uma turma de 2º ano do ensino médio; e b) desvelar significados construídos por um professor em formação na vivência de uma experiência de gamificação no ensino de regência verbal na turma supramencionada.

A relevância desta pesquisa está relacionada, também, com o fato de que, com o passar das décadas vemos a necessidade cada vez mais urgente de utilizar novos elementos pedagógicos no processo educacional. Atuando como ferramentas que ajudem o professor na construção e aquisição de conhecimentos no contexto atual, os meios digitais têm se tornado parte integrante e atuante nesse processo. Este é o caso dos games, no nosso caso, da plataforma Kahoot, um ótimo auxílio à prática pedagógica.



Observamos que o desenvolvimento de novos aplicativos que unem elementos digitais e educacionais, vem angariando espaço nos currículos educacionais, seja nas redes públicas, privadas do ensino básico e até mesmo no ensino superior. Para embasar teoricamente nossa pesquisa, tomamos como ponto de partida os fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e suas contribuições sobre a formação do sujeito marcado pela transversalidade da linguagem no âmbito digital.

Salgado (2008) aborda sobre as tecnologias no contexto da educação, refletindo sobre ensinar e aprender com as Tecnologias da informação e Comunicação (TICs), com a participação e formação de sujeitos aptos nas práticas discursivas digitais.

Moran (2008), intensifica a relação e o papel da escola como proporcionadora de propostas curriculares que dialoguem com as novas metodologias. Enfatiza, também, as dificuldades que a escola enfrenta com essas novas adequações curriculares, uma vez que notamos uma certa recusa por parte de profissionais que estabelecem, por vezes, padrões tradicionais de ensino como marcas de suas práticas. É nesse contexto que a nossa pesquisa se insere.

Com isso, visamos discutir e observar o impacto do uso das metodologias ativas na prática pedagógica docente, não negando o espaço dado aos contextos tradicionais de ensino, que se apresentam como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, nos detemos na perspectiva que o uso do tradicional como metodologia não é concebido como algo ruim ou ultrapassado, mas ao buscar por novas metodologias que intensifiquem o processo de ensino pode ser uma porta de modernização educacional.

Para efeitos de análise, os resultados dessa pesquisa dão conta de exemplificar como um professor em formação significa a utilização de games como ferramenta metodológica em sala de aula e como isso pode contribuir para uma aprendizagem significativa do aluno em relação ao ensino de gramática. Passemos aos fundamentos teóricos da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Um olhar para o novo: metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem

As modificações crescentes em contexto contemporâneo têm demonstrado uma acelerada necessidade de reestruturação dos currículos escolares em todo país. O contexto tradicional de ensino tem aberto espaço para a inserção de novas metodologias que viabilizam o acesso ao conhecimento de forma ativa. Através das mais diversas práticas de protagonismo e participação do aluno em sala de aula, a escola deve repensar a criação de um espaço onde o aluno seja o foco principal no processo de ensino e aprendizagem.

Afirma Zabalza (1998, p. 241): “A ideia de espaço faz alusão, mais do que aos componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o frequentam” (ZABALZA, 1998, p. 241). Assim, é notória a criação de espaços que ofereçam liberdade para que o aluno utilize as mais diversas ferramentas para uma aprendizagem que atinja os mais diferentes níveis de conhecimento.

De acordo com Medeiros (2014):

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2014, p. 43)

O conceito das chamadas metodologias ativas perpassa o modelo tradicional de ensino e visa guiar os estudantes no seu processo de desenvolvimento educacional e humano, uma vez que, ao propiciar espaços mais amplos de discussão, o aluno abre portas ao convívio social de forma ampla.

Consoante a isso, Sobral e Campos (2012) compreendem as metodologias ativas como ferramentas que geram estímulo no processo de ensino-aprendizagem, através do exercício de pensamento crítico-reflexivo. A proposta é criar uma autonomia em relação ao conhecimento e inserir o protagonismo do aluno como ferramenta positiva no processo de aprendizagem, enquanto o professor torna-se mediador no processo de ensino. Assim, notamos a criação de espaços onde o processo de ensino-aprendizagem se torna um trabalho colaborativo (FREIRE, 2006).

No contexto atual, notamos a urgente necessidade de uma reinvenção por parte dos professores em oferecer caminhos abertos à inserção dessas metodologias em seus currículos, para

que haja uma aprendizagem que abarque um contexto mais amplo de ensino e formação dos alunos.

Guskey e Sparks (2002) indicam que a resistência à mudança por parte dos docentes é tão aplacadora que os professores só mudam suas crenças quando comprovam, na prática, a utilidade de novos métodos que se queiram desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2007):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas [...] nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 23).

Nessa lógica, vemos que a relação de passividade, em que o professor é detentor de todo o conhecimento, vai sendo modificada, tendo agora o aluno no centro dessa aprendizagem, utilizando-se de ferramentas que intensifiquem de forma positiva esse processo. Mediar o uso de recursos ativos e alinhar aspectos ligados à educação podem influir na capacitação do sujeito nas mais variadas instâncias da sociedade.

Portanto, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem assume um papel valoroso na educação. Ao passo que os alunos se tornam protagonistas no processo de aprendizagem, professores e instituições abrem as portas ao encontro de novas perspectivas de ensino e formação. Nessa perspectiva, segundo Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano é construído a partir das relações sociais que os indivíduos assumem no decorrer da vida, ou seja, as relações de cooperação entre alunos e professores propiciam um ambiente de crescimento para ambos.

## **2.2 Gamificação: ampliando conceitos**

Para além das chamadas metodologias ativas, torna-se necessário discorrermos sobre as tecnologias digitais e sobre os estudos relacionados ao letramento digital e suas relações na formação de aptos ao uso dessas tecnologias.

Ao abordar questões relacionadas com os multiletramentos, Soares (2002) argumenta sobre a inserção dos chamados “eventos de letramento”, que se referem às produções escritas que estão presentes no processo de interação dos indivíduos, evidenciando a integração do elemento digital no âmbito cotidiano dos sujeitos participantes.

Os organismos internacionais, tal como exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enfatizam a formação crítica dos alunos perante o

uso das tecnologias digitais seja no âmbito familiar, seja no ambiente escolar. E se volta ao professor com orientações para o alinhamento do digital com os conteúdos que são estudados em sala de aula.

É importante salientar que a linguagem e as tecnologia digitais hoje não são coisas que se possam olhar separadamente. Mediar o uso de recursos digitais e alinhar aspectos ligados à educação podem influir na capacitação do sujeito nas mais variadas instâncias da sociedade.

A partir dessa perspectiva, Coll e Monereo (2010) afirmam:

entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. (COLL; MONEREO, 2010, p. 17)

Assim, a educação, relacionando-se com as práticas digitais, interfere de maneira singular na formação de sujeitos mais aptos e com concepções de mundo mais abrangentes. É importante elencar que as práticas de uso das tecnologias não são estáticas, tais recursos precisam ser inclusivos, levados ao convívio dos mais variados grupos sociais.

É importante visar uma formação concreta, não somente dos usos, mas das capacidades que serão trabalhadas com a utilização desses mecanismos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ao passo em que alunos e professores assumam uma postura reflexiva com a utilização dessas ferramentas com o propósito de aferir o conhecimento já trazido pelo aluno, o processo de utilização das metodologias gamificadas, se tornam objetos utilizados fora do contexto usual dos alunos.

Entendemos por gamificação o uso de games em contexto não lúdico, com foco em melhorar as experiências do usuário. A gamificação tem sido apontada nos últimos anos como uma tendência nas metodologias didáticas ativas para engajar os alunos e rever os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por essa razão, faz todo sentido investigar ferramentas que possam ajudar a implementar essa prática (DELLOS, 2015).

De acordo com Huizinga (1980, p.10):

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (HUIZINGA, 1989, p.10).

Dessa maneira, entendemos que o jogo faz parte do contexto de vivência do aluno, tendo o professor como ponte, seria possível inserir e analisar as funções e características dos games para além do uso de forma despretensiosa. Com isso, torna-se possível que o aluno compreenda que o ensino em sala de aula, mediado por essas ferramentas, pode ajudá-lo a desenvolver habilidades técnicas, emocionais até então escondidas.

Johnson (2005) aponta para a importância dos games como métodos que desenvolvem diferentes capacidades mentais do sujeito:

Cada vez mais, a cultura popular não literária está aprimorando diferentes capacidades mentais que são tão importantes quanto aquelas praticadas por meio da leitura de livros. [...] Hoje em dia, não tenho dúvidas de que jogar os videogames atuais realmente melhora a inteligência visual e a destreza manual. [...] A vista aprende a tolerar o caos, a experimentar a desordem como uma experiência estática, mas [...] o que você faz ao jogar – a maneira como sua mente tem que trabalhar – é radicalmente diferente. Não tem a ver com tolerar ou estetizar o caos; tem a ver com descobrir ordem e significado no mundo e tomar decisões que ajudem a criar essa ordem (JOHNSON, 2005, p. 21-45).

Assim, com a utilização de ambientes gamificados como promotores de mecanismo singulares aos campos de atuação do sujeito, notamos o desenvolvimento de característica e habilidades mentais, psicomotoras, além do estímulo à atenção e à organização do pensamento e execução de atividades propostas e inseridas em ambiente gamificado.

### **2.3 Ensino de língua materna: desafios nas aulas de língua portuguesa na educação básica**

A interação entre aluno e professor é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem ocorre não só por parte do aluno, mas também por parte do educador. Nessa dinamicidade, o docente pode trabalhar de acordo com a realidade do alunado, abordando textos que se encaixem na realidade dos discentes, incentivando uma leitura confrontada com diversas opiniões dentro daquele texto trabalhado, estimulando o discente a procurar outras leituras, proporcionando a criticidade e exposição de seu ponto de vista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) preconizam que o ensino de Língua Portuguesa (LP) na sala de aula deve ser pautado em propostas de interação, com o intuito de instigar o desenvolvimento dos alunos, sendo o professor o responsável por tentar despertar no discente a capacidade de interagir e comunicar-se, para que possa ir além do âmbito escolar, uma vez que é através da língua que interagimos e nos comunicamos o tempo todo.

O ensino de língua portuguesa deve estar preocupado em desenvolver no aluno o uso efetivo da língua nas mais variadas situações de comunicação, para que isso venha futuramente ajudar-lhe. O professor através do ensino de língua deve procurar desenvolver nos alunos a

competência textual, linguística, discursiva e o domínio da linguagem, preparando-os para que possam enfrentar as mais variadas situações de comunicação presentes em seu dia-a-dia, considerando que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 11).

Devemos considerar que o docente não é responsável por atribuir ao aluno um conceito pronto, mas, sim, é responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem, incentivando o discente a construir seu próprio conhecimento. Voltando nosso olhar para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, nossa língua materna, que proporciona o desenvolvimento das ações em produções de linguagens nas diversas situações de interação, como está pautado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2008):

[...] levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações a de língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. [...] (BRASIL, 2008, p.18)

Segundo Pereira (2010), não é fácil formar leitores críticos e proficientes e que saibam se comportar nas mais diversas situações comunicativas. Contudo, tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto as OCEM (BRASIL, 2006) incentivam e propõem estratégias para o ensino de língua materna e, mesmo assim, continuamos a nos deparar com um ensino majoritariamente tradicional de Língua Portuguesa, que visa muitas das vezes, uma relação de

Através do uso concreto da linguagem, o aluno pode refletir sobre a construção do seu texto, comparando e avaliando as formas linguísticas e textuais presentes em sua produção. Dessa maneira, espera-se que a construção do texto se faça uma tarefa prazerosa e constante nas práticas discursivas, ao passo em que o aluno possa reconhecer as formas linguísticas presentes em seu texto, sem que isso se torne uma tarefa cansativa e desmotivada.

Portanto, o ensino de gramática deve ser observado no intuito de formação de variantes acessíveis ao contexto linguístico e social. Uma vez que, atuamos em uma sociedade heterogênea, somos frutos dessas variantes, os alunos passam a refletir sobre a sua própria condição textual, linguística e discursiva. E cabe ao professor, como mediador, fazer uma reflexão crítica e metodológica sobre a sua própria prática em sala de aula.

Com isso, objetivamos na pesquisa a reflexão e análise do ensino de regência verbal, agora mediado através da utilização de ambientes gamificados que, não se absteve em negar o espaço das normas e regras da gramática normativa, mas se utilizando de uma metodologia prática e fácil que obteve discussões significativas na prática docente.

Tradicionalmente, define-se regência como sendo a dependência entre termos regidos e termos regentes, conceito que repetidamente se faz presentes na maior parte dos livros didáticos.

Faraco e Moura (1999, p. 511): “Regência é a relação de dependência que se estabelece entre dois termos”. Além disso, os autores explicitam que os termos que pedem a presença de outros são denominados regentes e os que completam o sentido de outro são denominados regidos. Dessa forma, o verbo sendo o elemento principal na construção sintática pede, na maioria das vezes, um complemento para o seu sentido.

Sobre o estudo da regência, Azeredo (2008) aponta que:

Um termo A rege um termo B sempre que a presença de B no contexto da oração depende da presença de A; em muitos casos, a própria forma de B é determinada por sua relação com A. Em sentido estrito, ocorre regência quando A requer a anexação de B, de sorte que B exerce o papel sintático de complemento de A. Se A é um verbo, temos regência verbal, e o verbo chama-se transitivo; [...] O ponto de vista normativo na abordagem gramatical dedica especial atenção à seleção da preposição que estabelece o elo entre o termo A e o termo B (AZEREDO, 2008, p.150).

Os verbos transitivos são classificados como verbos que necessitam de uma complementação, sendo esses complementos classificados como objetos direto e indireto. A diferença entre esses dois objetos é a presença de elemento prepositivo no objeto indireto.

Essa relação de dependência entre os termos da oração é chamada de regência. Para tanto, notamos que os livros didáticos e boa parte das gramáticas se alicerçam na mesma perspectiva teórica sobre o conceito de regência pelos autores mencionados.

## **2.4 Formação docente: perspectivas e reflexões na contemporaneidade digital**

A escassez de formação inicial e continuada em letramentos digitais para professores e a falta de infraestrutura digital nas escolas impactam de forma preocupante na formação contemporânea do currículo educacional de professores e instituições básicas de ensino de todo o país.

Afinal, conforme afirma Demo (2004, p. 36),

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor

o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem (DEMO, 2004, p. 36)

É importante visar uma formação concreta, não somente dos usos, mas das capacidades, competências e habilidades que serão trabalhadas com o uso desses objetos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Partindo disso, é viável que os docentes estejam abertos às mudanças que possam impactar de forma positiva a construção de conhecimento dos alunos.

Nessa linha, Libâneo (1994) ressalta que o ritual que precede o momento do ensino, a aula, deve ser pensada minuciosamente, até mesmo os contratempos, para que tanto a prática quanto o discurso não sejam desconexos, assim, de forma contextualizada, capturar os alunos e possibilitar a construção da aprendizagem de forma significativa.

A formação docente engloba hoje questões que preparam o professor para o pleno exercício de suas atividades curriculares e pedagógicas. Nessa concepção, compreendemos a formação como:

[...] a codificação de determinados saberes próprios ao professor de profissão, isto é, como um conjunto de regras, de explicações, de conselhos metódicos que não podem ser confundidos com os conteúdos a serem ensinados, sem, contudo, excluí-los, e que são formulados expressamente para o professor com vista a ajudá-lo a ensinar os alunos a fim de que estes “aprendam mais, mais rápido e melhor”. (GAUTHIER et al., 2013, p. 294-295)

Para além disso, a formação compreendida por Tardif (2002) mostra que existem elementos que configuram características particulares, tais como: temporais, evolutivos de cada professor. O autor afirma a importância da formação contínua e continuada para a aceleração desse processo característico que define o perfil de cada docente.

Para tanto, pensar em novas práticas de ensino é repensar a forma como o trabalho do professor tem sido visto na contemporaneidade. Assim, como as novas metodologias potencializam esse processo, a formação se torna necessária.

Autores como Pereira e Zeichner (2008) sustentam que o incentivo da investigação científica nos cursos de formação docente são formas que servem para estimular o espírito crítico e a formação emancipatória do futuro profissional. Com o intuito de objetivar uma formação mais completa, métodos eficazes são pensados e repensados diariamente na prática e formação do futuro docente.

Para Charlot (2008), a escola deve resgatar a satisfação do professor em ensinar, ainda que saibamos das dificuldades impostas em contexto contemporâneo. Observa-se também um olhar de esperança para o futuro vindouro em relação às novas perspectivas pedagógicas.



Ao considerar as diferentes fases da carreira dos professores e suas características, García (1999) afirma:

Conceber a formação de professores [...] como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCÍA, 1999, p. 112)

A importância na formação docente em contexto contemporâneo se torna uma etapa discutível em todos os níveis de preparação, uma vez que, com as modificações curriculares acontecendo de maneira enraizada, pensar na perspectiva docente como trabalho que perpassa as salas de aula se torna fundamental para o desenvolvimento de uma geração de alunos críticos e reflexivos.

Para tanto, a formação do professor para o uso dessas novas metodologias deve se cercar de três dimensões que, segundo Fischer (2012), são essenciais para uma aprendizagem mais assertiva.

**Quadro 1** – Dimensões de Aprendizagem Docente.

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Aprender/Trabalhar/Colaborar  | Esmiuçar as variadas formas de aprendizagem geridas pelas novas tecnologias, bem como as diversas formas de trabalha-las em contexto educacional, por meio de um trabalho colaborativo e multifacetado. |
| Novos espaços de aprendizagem | Explorar os mais variados campos de aprendizagem através de ambientes digitais e múltiplos.   |
| Novas mídias e tecnologias    | Garantir a inserção de novas mídias e interfaces para um trabalho colaborativo, além de abarcar as configurações de uso e seus métodos.   |

Fonte: adaptado de Fischer (2012).

Um bom curso de formação de professores deve oferecer uma capacitação ativa, permitindo que o professor seja apresentado de forma a saber utilizar as novas tecnologias como uma ferramenta capaz de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Com isso, o professor pode apresentar um leque de possibilidades metodológicas para sua práxis docente.

O papel do professor na educação contemporânea tem se intensificado, visto a demanda das atividades em todos os campos de sua formação. Para tanto, urge a necessidade de buscarmos uma formação que não apreenda apenas conteúdos formativos, mas buscar uma formação docente que se faça crítica e reflexiva em relação ao seu próprio contexto metodológico.

Em síntese, a formação de professores deve ser vista de um contexto evolutivo, em um processo de mudanças curriculares, inovações e desenvolvimento organizacional. Com o fito de possibilitar práticas que sejam inclusivas, críticas, reflexivas e que tornem o processo de formação docente uma discussão passiva de modificações e questionamentos positivos.

Passemos à metodologia desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram elencados para a construção da pesquisa. Dessa forma, dividimo-la em subseções, a saber: 1º: natureza da pesquisa; tipo de pesquisa; técnica; área de concentração; 2º: apresentação do corpus, contexto de pesquisa (escola) sujeitos, plataforma gamificada (Kahoot); e, por fim, 3º: delimitação do corpus, categorias e procedimentos de análise.

#### 3.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação

A Linguística Aplicada Indisciplinar (doravante LA) é o campo em que se insere esta pesquisa. Dessa forma, torna-se necessário discorrer sobre o campo da pesquisa em questão.

Assim afirma Moita Lopes (2009):

como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hipersemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Como um campo híbrido e multidimensional, a LA possibilita a compreensão dos contextos sociais atravessados pela língua(gem). No nosso caso, temos uma LA que se volta ao ensino, construindo relações entre a esfera educacional, a gamificação e as metodologias ativas. Dessa maneira, esclarecido o que entendemos por LA, notamos na contemporaneidade o crescimento de vias de aprendizagem ainda mais aceleradas, e que acabam impactando a nossa práxis social.

Para fins de fundamentos metodológicos, a investigação dessa pesquisa é de natureza qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008), porque essa abordagem nos permite entender detalhadamente a gênese da problemática analisada. Com isso, o pesquisador torna-se parte desse processo de pesquisa, com seu olhar analítico, tomando as inferências que são necessárias à pesquisa.

Nessa pesquisa, lança-se mão das pesquisas narrativa e autobiográfica, que têm como objetivo, a partir da perspectiva de vivência do pesquisador, se revelar para o outro a partir de uma história carregada de significados. Dessa maneira, para fins de reflexão e análise, propomos a exposição de uma vivência em sala de aula como forma de levantamento dos dados presentes na

pesquisa. Com isso, tratamos de acatar, também, a forma com o ensino de Língua Portuguesa tem se dado em sala de aula.

Concernente à geração de dados, ela se caracteriza como uma pesquisa narrativa, pois buscamos entender a experiência como um processo de colaboração entre pesquisador e os elementos que fazem parte do espaço em que sua pesquisa está inserida (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Assim, através da coleta de histórias sobre determinada perspectiva ou assunto, o pesquisador constrói sua base de dados e entendimento sobre determinados fenômenos recorrentes.

Eastmond (2007) observou:

A experiência nunca é representada diretamente, mas editada em diferentes fases do processo da vida ao texto. Como o texto publicado, a história é exposta a um público diferente e a outra interpretação. A cultura é assim... central, não apenas na elaboração de uma história de um assunto particular, mas também nos caminhos que os outros compreendam e recontam a história (EASTMOND, 200, p. 248-64).

A partir disso, podemos compreender que as narrativas não são fatos auto interpretativos, mas moldáveis e destinadas a persuadir o ouvinte por meio da legitimidade da perspectiva do narrador.

O fazer docente é carregado de significações importantes. Ao passo em que o professor se encontra com sua essência em sala de aula, nota-se a construção de uma narrativa permeada de singularidades. Com isso, a presente pesquisa tem como foco o relato de vivência de um docente como meio usado a se chegar a considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa fazendo uso de ferramentas gamificadas.

Outrossim, a pesquisa também apresenta caráter autobiográfico, compreendendo uma produção pessoal e autônoma como fonte documental. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Assim, o profissional constrói base reflexiva virado para o futuro. A presente pesquisa parte de uma autobiografia como ferramenta de reflexão sobre a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com Oliveira e Silva-Forsberg (2020, p. 3), a narrativa “[...] se apresenta de diversas formas e estilos, circula por meio de histórias contadas e recontadas imbuídas por diversos significados [...]”. Nessa perspectiva, a subjetividade circunda a construção das narrativas como forma de resguardar o caráter significativo daquilo que é relatado.

No que diz respeito à formação docente, Morais (2017) aponta que:

[...] formado de forma coletiva, atravessado pelos tempos e espaços, pela multiplicidade de histórias até então vividas, pelos múltiplos e complexos processos internos e externos pelos quais passa, pelo manancial de recursos que recebe do meio em que está inserido, e que é a partir desses que atribui significados para o mundo, que o levam a experimentar o mundo de dado modo, tornando-o professor sempre com formação singular. (MORAIS, 2017, p. 886).

Compreendemos, assim, que o docente se reconhece enquanto sujeito em sua prática docente. A narrativa nos ajuda a compreender melhor seu contexto de vivência em seu exercício enquanto profissional em sala de aula.

Ao trabalhar com metodologias dessa natureza, o pesquisador reconhece a existência de uma realidade multiforme, socialmente construída por seres humanos dotados de vivências variadas. Cabe ao pesquisador procurar adentrar nessa realidade, ao passo em que analisa e condiciona também aspectos de sua própria realidade.

A análise documental, a ser também realizada nesta pesquisa, constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A base documental é importante para essa investigação, uma vez que utilizamos para a análise fontes documentadas extraídas a partir do processo de aplicação do estudo: 1º: preparação e aplicação de plano de aula previamente desenvolvido e analisado — 2º: aplicação de atividade desenvolvida na plataforma gamificada Kahoot.

### **3.2 Caracterização e geração dos dados**

Aqui, tratamos de apresentar o contexto em que se dará a pesquisa, isto é, o local de investigação, bem como o universo dos sujeitos que serão participantes nas etapas de pesquisa.

#### **3.2.1 Caracterização Geral dos Sujeitos da Pesquisa**

A instituição participante de nossa pesquisa é uma escola de porte médio privada, situada na cidade de Aroeiras – PB, a qual serve há 26 anos a população do município e cidades circunvizinhas. Contando com estrutura física e pedagógica consolidada no município.

Nesse viés, em relação a rotina escolar, o início das aulas se dá por volta das 13h e finaliza às 17h45, sendo este tempo dividido para o horário do recreio escolar (15h15 às 15h30). Por conta das novas disposições do MEC, acerca do Novo Ensino Médio, o horário das aulas para algumas turmas é extensivo ao turno da noite, devido à carga horária de algumas disciplinas, sendo Língua Portuguesa uma delas.

No que diz respeito à estrutura física da escola, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), está dividida em três blocos: 1º bloco (térreo): dispõe de 03 salas de aulas, 01 secretaria, 01 cantina, 01 banheiro para professores e funcionários, 01 depósito para material de limpeza, 02 banheiros de alunos, 01 sala para controle eletrônico do prédio, 01 sala de arquivo, 01 piscina para prática de natação nas aulas de Educação Física, 01 quadra de esportes e 01 cozinha. O 2º bloco (1º andar) é composta por: 02 banheiros de alunos, 01 sala compartilhada para sala dos professores, coordenação pedagógica e diretoria, 06 salas de aulas. Já o terceiro e último bloco (2º andar) dispõe de 02 salas de aulas, além de 03 salas que são usadas como depósitos.

A escola também dispõe de 04 escadas que interligam os blocos e rampas de acessibilidade. A instituição dispõe de internet 5G, com divisão para docentes e discentes. Quanto ao quadro de funcionários, totalizam-se 26, sendo 21 do corpo docente, que juntos, assistem a 180 alunos. Além disso, a escola fornece o ensino para as seguintes séries: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª do Ensino Fundamental I, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª do Ensino Fundamental II e 1º, 2º e 3º do Ensino Médio, sendo todas as séries em turmas únicas.

Por questões de logística e de conveniência, a turma em que a experiência foi desenvolvida é da 2ª série do ensino médio. Essa turma é composta por 09 alunos, 06 do gênero masculino e 03 do feminino, enquadrados na faixa etária de 15 e 18 anos. Estes estudantes são em grande parte advindos da zona urbana.

### 3.2.2 Gamificação: a plataforma kahoot como ferramenta metodológica

Nesse momento, apresentaremos a plataforma que será usada como meio para respondermos ao objetivo geral da pesquisa.

### 3.2.3 Aprendizagem gamificada: ampliando sentidos

A gamificação como ferramenta metodológica propicia uma interação significativa entre sujeito e tecnologia.

A gamificação tem sido apontada nos últimos anos como uma tendência nas metodologias didáticas ativas para engajar os alunos e rever os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por essa razão, é importante investigar as ferramentas que possam ajudar a implementar essa prática como formar de alinhar um ensino mais prazeroso (DELLOS, 2015).

O conceito de gamificação proporciona ferramentas encontradas nos games que apoiam determinado processo, tais processos como sistemas de recompensa, sistemas de feedback,

objetivos e regras claras, interatividade, interação, diversão, competitividade, entre outros, assim possibilitando inserir elementos dos jogos, atingir o mesmo grau de motivação e engajar os participantes em um processo semelhante quando ocorre a interação com um game prazeroso (FARDO, 2013).

Ao nos utilizarmos dessas ferramentas, nos debruçamos em metodologias que não são consideradas a salvação para os problemas no processo de ensino-aprendizagem, mas que acabam se tornando atrativos essenciais na mudança da rotina escolar de alunos e professores.

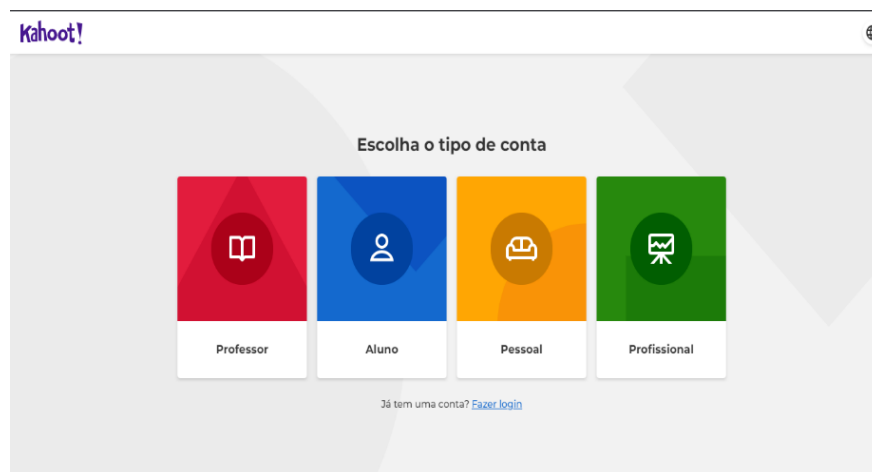
Como objeto metodológico ativo, a plataforma gamificada Kahoot apresenta mecanismos que permitem a criação de atividades educativas, através do dinamismo e ludicidade oferecidos pela plataforma.

Para Wang (2015, p. 221),

Kahoot! É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais. (WANG, 2015, p. 221).

As atividades mais frequentes no Kahoot são o Quiz e o Jumble, pois permitem a pontuação dos alunos, caso respondam corretamente e com maior agilidade, criando uma espécie de jogo em sala de aula. Motivando os alunos em relação ao que é proposto com a utilização do game, o Kahoot gerencia de forma positiva e engajada na recepção do jogo.

**Figura 1** – Tela de Abertura do Kahoot.



Fonte: <https://create.kahoot.it/auth/register>. Acesso em: 06 out. 2022.

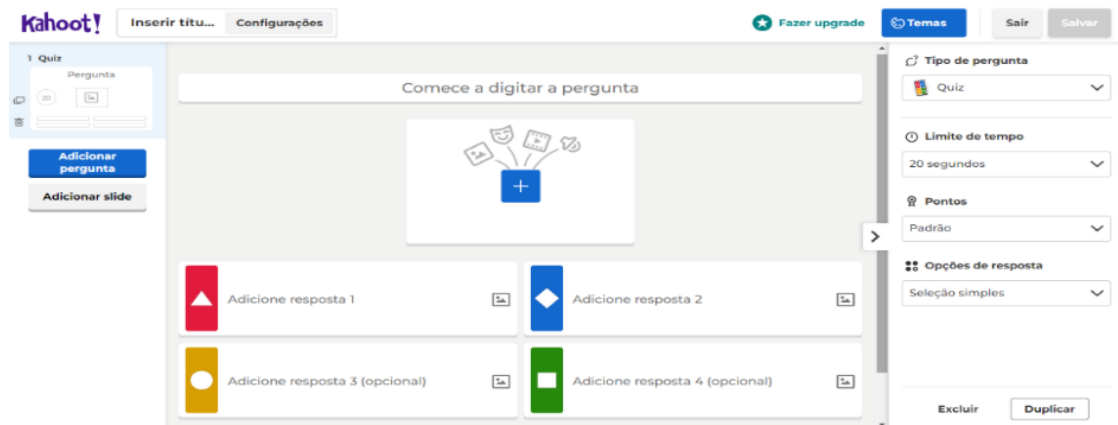
Na Figura 01, observamos o ambiente de entrada oferecido pela plataforma Kahoot. Logo na primeira tela, a plataforma já procura identificar o perfil do usuário que a utilizará, sendo as opções: professor, aluno, pessoal e/ou profissional. Com isso, nota-se que o perfil de utilização do site corrobora para uma experiência acessível ao público em geral.

Segundo Costa e Oliveira (2015),

O professor pode usar kahoot! de muitas maneiras, tudo vai depender dos seus objetivos educacionais. É uma boa ferramenta para discussão onde os alunos podem votar, por exemplo, questões éticas de forma anônima. Também é uma ferramenta para resumir um tópico de uma forma divertida, interativa e envolvente. Outra maneira de usar kahoot! É para investigar os conhecimentos dos alunos sobre conteúdos abordados em sala de aula. (COSTA; OLIVEIRA, 2015, s/p)

A plataforma se torna acessível ao passo que oferece um ambiente vasto em relação ao aprendizado e meios de apreciação do conteúdo desenvolvido na plataforma. Com isso, alunos e professores dispõem de soluções lúdicas de aprendizagem, por meio da gamificação que possibilita uma interação conjunta.

**Figura 2** – Montagem do Jogo.



Fonte: <https://create.kahoot.it/creator>. Acesso em: 06 out. 2022.

Na Figura 02, notamos a tela de montagem do Kahoot, ambiente que será utilizado por alunos e/ou professores na produção do game que poderá ser disponibilizado por meio de vias digitais e acessado por um dispositivo eletrônico com acesso à internet. Tal janela oferece alguns recursos interessantes, como: adicionar título do jogo, adicionar perguntas e respostas de múltipla escolha, com marcação de resposta correta, além de slides explicativos que podem ajudar o aluno no reconhecimento das respostas de maneira prática e lúdica.

A plataforma é uma ferramenta à disposição do usuário. Já dizia Lévy (1999):



as tecnologias digitais não são as trevas ou a iluminação para o futuro, mas criam novas condições e possibilitam ocasiões para o desenvolvimento humano, que ganham sentidos a partir das maneiras pelas quais os indivíduos passaram a ali interagir (LÉVY, 199, p. 17).

É a maneira que o ser humano usa a tecnologia digital, amparado em diferentes aspectos de seu contexto, que pode ou não transformar a experiência em algo positivo.

Portanto, mediar o uso de recursos ativos gamificados e alinhar aspectos ligados à educação podem influir na capacitação do sujeito nas mais variadas instâncias da sociedade. A plataforma Kahoot é um exemplo claro de que o uso de forma consciente de recursos digitais pode acarretar em uma formação mais consciente, colaborativa e engajada com o processo de humanização e ensino-aprendizagem.

### **3.3 O contexto de geração dos dados, os procedimentos e as categorias de análise**

Por fim, buscamos apresentar o contexto de geração dos dados, os procedimentos de análise que cercam a pesquisa, bem como propor a categorização desse estudo. Com isso, buscamos identificar, por meio dos dados analisados, uma delimitação do assunto em foco na pesquisa.

#### **3.3.1 Do contexto de geração dos dados**

Na geração de dados, a pesquisa se dá em partes que são construídas a partir da preparação do plano de aula (**APÊNDICE A**) e seguiram as etapas: a) montagem e aplicação de plano de aula a ser desenvolvido em sala de aula – b) aplicação da plataforma gamificada Kahoot – c) análise e reflexão autobiográfica da experiência de ensino.

A experiência se torna objeto significativo de nossa metodologia, ao passo em que compreendemos sua importância na descrição da vivência docente em sala de aula. Assim, o relato narrado põe em evidência os fatos vividos pelo docente, em um ambiente que ele estava.

Do mesmo modo, o plano de aula foi elaborado seguindo o objeto de conhecimento Transividade Verbal, sendo o suporte para aplicação de proposta de atividade gamificada na disciplina de Língua Portuguesa. O conteúdo foi destinado pelo pesquisador, que é professor da turma, tendo como critério o assunto do 4º bimestre, alinhado com as bases curriculares propostas para a 2º série do ensino médio.

### 3.3.2 Processo de análise dos dados gerados

Para fins de análise de dados, utilizamos a análise de documentos, empregada para os dados qualitativos, uma vez que procuramos estabelecer uma reflexão através da narrativa da experiência no ensino de regência verbal nas aulas de Língua Portuguesa.

À vista disso, a análise de conteúdo, empregada como primeiro método, compõe os pressupostos analisados no relato da vivência, a partir da percepção e dos sentidos construídos pelo sujeito pesquisador.

De acordo com Bardin (2011, p. 15)

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2011, p. 15)

Assim, destacamos a importância de uma avaliação qualitativa por parte do pesquisador sobre os dados gerados e analisados. A subjetividade em relação ao conteúdo analisado torna-se característica fundamental na estrutura final dos dados gerados. A autora ainda aponta para a necessidade, nesse tipo de procedimento, de um alinhamento em relação à estrutura da análise dos dados. Segue em três etapas distintas, sendo elas: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2016).

A 1ª etapa apresentada pela autora diz respeito à organização do material gerado. O pesquisador precisa estar ciente de que o material organizado de maneira destinada ao grupo pesquisado, ampliará a organização de forma delineada. A 2ª etapa menciona a codificação e categorização do material colhido e é nesse momento que o pesquisador faz os recortes necessários à pertinência da pesquisa. A 3ª e última etapa considera a inferência dos resultados obtidos com os dados gerados, conjuntamente, as considerações teóricas do pesquisador se tornam essenciais para a interpretação dos dados.

Diante disso, elencamos como categorias de análise: a) tradição no ensino de regência verbal; e b) inovação/reflexão no ensino de regência verbal. Essas duas categorias puderam ser observadas diante da organização dos dados, a partir da observação do próprio pesquisador, pois foi percebido que, em relação à experiência gamificada, ora a prática docente estava vinculada a um paradigma mais inovador/reflexivo, ora a um paradigma mais tradicional, como será mostrado na análise.

Assim sendo, os dados são analisados seguindo os pressupostos da natureza qualitativa empregada na pesquisa. Passemos aos resultados da pesquisa.

## **4 EXPERIÊNCIA COM O ENSINO GAMIFICADO: REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINAR.**

Esta seção dá conta de refletir sobre o processo de inserção do ambiente gamificado nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, buscamos analisar crítica e reflexivamente como se deu esse processo de ensino e os seus significados construídos em uma turma de ensino médio.

### **4.1 Os novos rumos do ensinar: pontos de partida do trabalho com uma turma do ensino médio**

Esta seção trata da vivência pedagógica no trabalho com as novas metodologias como ferramentas para uma nova visão do ensino de análise linguística em uma turma de ensino médio. Apesar das dificuldades que encontramos, dadas as circunstâncias que cercam o trato com a gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho foi alicerçado aos novos mecanismos gamificados de ensino. Ele procurou movimentar a dinâmica educacional de forma a inserir nas aulas tradicionais uma ambientação diferenciada de aprendizagem, através de um plano de atividades que viabilizou o ensino de regência verbal.

Dessa forma, vemos que, em consonância com os currículos escolares, o ensino da gramática normativa tem se mostrado uma característica marcante nas instituições escolares, haja vista que o professor de Língua Portuguesa precisa preparar os discentes para uma fluência culta e padrão da língua falada e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), ao elencar sobre o ensino de gramática, propõe que o seu ensino esteja atrelado aos campos de atuação, de forma que o aluno entenda como se dá o seu funcionamento, ao passo em que não aprenda apenas decorar regras e nomenclaturas.

Mesmo assim, nosso questionamento foi permeado pela grande preocupação de fazer com que o ensino de normas e regras gramaticais sejam compreendidas pelos alunos de forma completa, crítica e reflexiva, uma vez que sabemos que muitos alunos concluem o ensino médio sem ao menos ler e escrever de forma coesa e coerente. Com isso, o foco das aulas voltadas ao ensino de gramática aqui propostas visaram ao ensino de regência verbal e suas especificidades, não apenas através de regras e conceitos estabelecidos, mas procurando inserir a experiência de ensino em um ambiente gamificado, tornando-o mais apreciável aos olhos dos discentes em sala de aula.

Bagno (2000, p. 87) afirma que “A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa”

(BAGNO, 2000, p. 87). Pensamos em nos desviar do paradigma tradicional dos métodos e atividades clássicas a partir de uma abordagem mais crítica e reflexiva no trato com a língua materna e seus sujeitos. Assim, utilizar as novas metodologias no ensino de gramática proporciona um maior engajamento e, por conseguinte, gera uma motivação surpreendente nos alunos.

A nossa perspectiva aqui é mostrar que o ensino da gramática normativa não precisa partir apenas de métodos tradicionais, mas que, se pudermos alinhar esse trabalho às novas metodologias ativas de ensino, podemos ter uma aprendizagem ainda mais facilitada, ampliando de forma vertiginosa e positiva os rumos teóricos e metodológicos usados pelo professor em sala de aula.

Com isso, a seguir tratamos de apresentar as experiências concernentes ao uso da gamificação como metodologia ativa no ensino de regência verbal em uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola privada na cidade de Aroeiras – PB. Além disso, mostramos como o uso de métodos alternativos podem auxiliar de forma prática, positiva, ativa e inovadora no ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

#### 4.1.1 Descrição e análise da experiência

A seção a seguir tem como finalidade apresentar a descrição e análise das etapas que foram compreendidas ao longo da pesquisa. Assim, objetivamos apresentar os resultados de forma a atender os objetivos essenciais da pesquisa.

#### **Primeira etapa – Plano de aula**

Como forma de guiar nosso trabalho, alinhar os objetivos aos conceitos teóricos e metodológicos, partimos primeiramente pela montagem do plano de aula sobre o conteúdo a ser trabalhado durante o percurso das aulas. Para tanto, destacamos a importância do plano de aula na execução das atividades do professor, pois, partindo de uma sequenciação de pressupostos, o docente poderá, ao final, destacar os pontos positivos e negativos no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 22), o processo de planejamento é considerado “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Assim, partindo de um processo prévio de construção teórico-metodológico, o professor poderá organizar melhor suas atividades.

Para tanto, partindo do objetivo geral de plano de aula: a) Compreender a regência verbal por meio da relação entre verbos e seus complementos; e dos objetivos específicos: 1) Entender a

relação sintática entre os termos regentes e regidos; 2) Apropriar-se de normas de regência verbal de acordo com a variedade padrão da língua; 3) Verificar, por meio de atividades propostas a partir da plataforma Kahoot, a função semântico-discursiva da regência verbal na construção do texto, podemos guiar o processo de preparação e execução das atividade em sala de aula.

Para isso, montamos um plano de aula estruturado no ensino de gramática, mais notadamente sobre o conteúdo de regência verbal disposto no material didático dos alunos. O assunto em voga faz parte da grade de conteúdo a ser desenvolvido no 4º bimestre da instituição referida.

Nessa linha, Libâneo (1994) ressalta que o ritual que precede o momento do ensino, a aula em si, deve ser pensada minuciosamente, até mesmo os contratempos que possam ocorrer, para que tanto a prática quanto o discurso do professor não sejam desconexos, assim, de forma contextualizada, capturar os alunos e possibilitar a construção de conhecimentos.

A sequência de atividade fora proposta para um número de 08 (oito) aulas. Compreendidas a partir dos conteúdos apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 2** – Conteúdos Elencados no Plano de Aula.

|  |
|--|
| 1. Gênero tirinha;                             |
| 2. Complementos verbais;                       |
| 3. Preposição;                                 |
| 4. Ensino de regência e transitividade verbal. |

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ao propor o trabalho com o assunto de regência verbal, notamos que se trata de um assunto com uma carga variada de regras e nomenclaturas e, para que o ensino não caísse apenas na tangente tradicional, visamos a um trabalho mais ativo e interativo com o uso de metodologias ativas, partilhando o aluno como protagonista nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, durante todo o processo de trabalho em conjunto com a turma, as ações foram planejadas com o fito de adicionar mecanismos capazes de oferecer aos discentes uma melhor compreensão do conteúdo em sala de aula. Além disso, pudemos observar que, com o uso dessas metodologias, os alunos tiveram suas falas validadas através de discussões pertinentes durante o processo de ensino-aprendizagem.

### **Segunda etapa – O gênero textual tirinha como elemento motivador**

Os gêneros textuais, dotados de uma significação importante, tornam-se instrumentos de análise social, já que devem estar inseridos no campo de discussão dos discentes. Inicialmente, o nosso trabalho pautou-se em trazer o gênero textual tirinha como possibilidade discursiva e analítica para a sala de aula.

Segundo aponta Marcuschi (2008),

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSHI, 2008, p.155)

Partindo desse pressuposto, podemos constatar que os gêneros textuais fazem parte do processo de construção reflexiva e crítica dos sujeitos, permitindo, assim, um encontro das mais diversas posições acerca da vivência cotidiana dos alunos. Algo que o professor, como ponte dessa construção, precisa ter em mente.

Dessa maneira, com o intuito de iniciarmos a discussão em torno do assunto de regência verbal, exibimos a tirinha de Hagar em sala (apresentada a seguir) e suscitamos por meio de perguntas acerca das formas de falar e escrever em contexto cotidiano como os discentes acatavam a necessidade de se comunicarem de forma entendível com seus interlocutores.

**Figura 3** – Tirinha: Hagar.



Fonte: Livro Didático – Língua Portuguesa (manual do professor)

Realizamos a leitura de forma conjunta do gênero apresentado, enfatizando o contexto de transitividade dos verbos, bem como a descrição de complementos verbais por ele solicitado no primeiro quadrinho da tirinha. De antemão, notamos que os alunos destacaram e discutiram bem sobre os requisitos avaliados na perspectiva da transitividade verbal.

Ao considerar a relevância do trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1997), tais

gêneros são adotados como objetos de ensino, ou seja, assume-se o texto como unidade central de trabalho.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Com isso, podemos notar que a composição e a estruturação dos gêneros textuais apresentados em âmbito social devem pertencer à realidade do aluno como parte de sua formação crítica, discursiva e reflexiva. Ao assumir esta perspectiva de trabalho do gênero como objeto de ensino, é permitido ao aluno que

[...] ele não aprende apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos mais regulares, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também um instrumento cultural (BARROS, 2012, p. 68).

Por isso, é função das aulas de Língua Portuguesa possibilitar o contato com múltiplos gêneros, relacionados a diferentes esferas da atividade humana, e alertar para o fato de que gêneros desaparecem e outros aparecem, mudam e ganham novos sentidos; são ressignificados ao longo dos anos.

Assim, o aluno pode relacionar o que se aprende na escola com algo da sua realidade cotidiana, podendo aplicar toda sua bagagem sociocultural como assertiva na construção de um repertório concreto e bem embasado.

Em seguida, como forma de fixar os elementos analisados e discutidos na tirinha, colocamos na lousa algumas frases com verbos de regências distintas com o intuito de que eles comentassem sobre essa transitividade já discutida em outro momento. Seguem os exemplos discutidos:



Fonte: arquivo pessoal do autor.



Procuramos suprimir os complementos das frases para mostrar aos alunos que alguns verbos exigem ou não o uso da preposição, bem como os verbos que pedem ou não um complemento em sua estrutura. Visamos, com isso, à constituição do objetivo do ensino de gramática, através da composição e análise do funcionamento da língua dentro do contexto dessas orações.

Entende-se, pelos exemplos apresentados e discutidos em sala, que os verbos analisados apresentam transitividades distintas, o que fora apontado pelos alunos em sala de aula. Kury (1989) pauta o conceito de que, numa frase, alguns verbos são classificados como intransitivos porque não necessitam de qualquer informação, pois o sentido está estritamente ligado ao verbo; vê-se que os verbos transitivos são aqueles que pedem um complemento e se distinguem entre direto e indireto. Os verbos transitivos diretos se diferenciam dos indiretos porque estes, em oposição a aqueles, são precedidos obrigatoriamente por uma preposição.

Em (c), por exemplo, o verbo *ansiava* aponta para a necessidade da utilização da preposição *por* na ligação entre o verbo e o complemento indireto na construção do predicado. A preposição se torna um elemento constitutivo na relação entre elementos/termos de uma oração. Para tanto, discutimos sobre a importância e formação desse elemento na construção da transitividade de alguns verbos.

Dessa forma, suscitou-se um diálogo pertinente acerca das formas como escrevemos e falamos e como estas impactam no processo de comunicação. Os alunos ficaram atentos ao processo de análise das orações, bem como aos elementos constituintes tratados no primeiro momento, mediando também com situações encontradas no cotidiano.

### **Terceira etapa – Introdução ao estudo da transitividade verbal em sala de aula**

Com a finalidade de discutir com os alunos sobre o estudo da transitividade verbal, exibimos o vídeo Verbo Transitivo Direto e Transitivo Indireto. A partir disso, debatendo junto com os discentes a necessidade de adequação de alguns verbos aos seus complementos em regências distintas.

**Figura 4** – Verbo Transitivo Direto e Indireto.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bJk9aSvsFco>.

No momento seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que existem verbos que, ao se associarem a significados específicos, têm a sua transitividade modificada. Para que contemplássemos com mais concretude, apresentamos através de slides algumas especificidades exigidas pelos verbos. Essas características dos verbos foram de extrema relevância, já que, em seguida, os alunos entraram em contato com a parte mais relevante do estudo: a regência.

Logo em seguida, partimos para a exploração da parte de regência verbal e alguns exemplos de verbos e suas respectivas regências. Nessa etapa, objetivamos ressaltar a importância de conhecer os diferentes níveis de regência que são exigidos pelos verbos no contexto formal de escrita. Os alunos perceberam e analisaram, através das orações analisadas em sala, que a depender da significação dos verbos, sua regência também pode ser modificada.

Nesse sentido, Callou (2009) compreende que “a aula de português seria então um exercício contínuo” (CALLOU, 2009, p. 27). Com isso, trabalhando com a análise contínua das orações em sala de aula, os alunos observaram que o trabalho com a língua permite conhecer as questões relacionadas à língua e à sua padronização a depender dos significados.

Como forma de aquecer os alunos para a realização da atividade gamificada proposta no plano de atividades, realizamos o jogo intitulado “STOP”, que teve por finalidade propor uma disputa em relação a alguns verbos e suas regências. Os alunos foram dispostos em duas equipes e a cada uma foi entregue uma tabela contendo as transitividades exigidas pelos verbos.

**Figura 5** – Tabela de Transitividade: Jogo STOP.

ESTAÇÃO: \_\_\_\_\_

*TABELA DE TRANSITIVIDADE VERBAL - STOP*

| TRANSIT. DIRETO | TRANSIT. INDIRETO | BITRANSITIVO |
|-----------------|-------------------|--------------|
|                 |                   |              |

Fonte: arquivo pessoal do autor.

O jogo se deu da seguinte maneira: o professor da turma começou explicando que, mentalmente, recitaria a sequência do alfabeto e a respectiva equipe escolhida teria que gritar a palavra STOP. A partir disso, a letra que ficou escolhida a partir do comando seria um verbo que as duas equipes teriam que colocar em um dos blocos de transitividade exigida pelo verbo escolhido. Foram realizadas quatro rodadas, seguindo o mesmo mecanismo, as equipes 01 e 02, respectivamente, ativavam o comando e, assim, escolhiam o verbo que seria disposto na tabela de transitividade (**APÊNDICE B**).

Visto em Brenelli (1996), que propõe

As atividades lúdicas propostas na intervenção pedagógica relacionam-se ao “fazer” e “compreender” visto que o jogo de regras implica a construção de procedimentos e a compreensão das relações que favorecem os êxitos ou fracassos. Assim sendo, o êxito no jogo depende da compreensão do mesmo. (BRENELLI, 1996, p. 38).

Quando se trabalha com uma abordagem lúdica no processo de aprendizagem, a exemplo do jogo (**figura 05**), o autor explicita que os alunos são motivados a competirem de forma engajada e desprendida das aulas convencionais. Com isso, o processo de ensino e compreensão de gramática se tornou prazeroso, tendo em vista o uso do lúdico nesse processo. Ao passo que os alunos respondiam, ficava claro para eles os comportamentos dos verbos e suas regências. Assim, os alunos corresponderam ao jogo, em conjunto com os colegas de equipe, discutiam sobre as possibilidades de regência do verbo escolhido.

Teixeira (1995) complementa que

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo

deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado (TEIXEIRA, 1995, p. 49).

Assim, os jogos, quando tirados do uso convencional, podem ajudar na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno, haja vista que tal ferramenta já faça parte da rotina dos discentes. Para tanto, o professor precisa mediar os usos em sala para um melhor aproveitamento dessas ferramentas.

Dessa forma, depois da realização da atividade, passamos à correção da tabela de transitividade e pudemos notar que poucos verbos e suas transitividades foram respondidos incorretamente. Os alunos se fizeram ativos nas respostas, propondo até mesmo análises dos verbos em contextos oracionais, o que nos permitiu observar que o conteúdo foi bem compreendido na perspectiva da regência verbal e seus complementos.

#### Quarta etapa – Aplicação da atividade em ambiente gamificado Kahoot

Para fins de avaliação e tendo como base a proposta tida no plano de aula, com o intuito de observar o objetivo da nossa pesquisa, propomos a realização da atividade intitulada “Verbo em Transitividade”. Essa atividade objetivou analisar o comportamento dos alunos ante ao uso das metodologias ativas de aprendizagem, mais especificamente a gamificação.

**Figura 6** – Intitulação da Atividade.



Fonte: <https://create.kahoot.it/details/4ebedf38-16c8-47eb-b44b-ea249232a7b7>

Os alunos presentes na realização da atividade foram organizados em duas equipes: fogo e oceano, seguindo a dinâmica do modo de equipe oferecido pela plataforma gamificada Kahoot. Observamos que o modo de equipes proporcionou uma interação maior entre os membros das equipes. Além disso, notou-se um engajamento maior entre aqueles mais tímidos em sala.

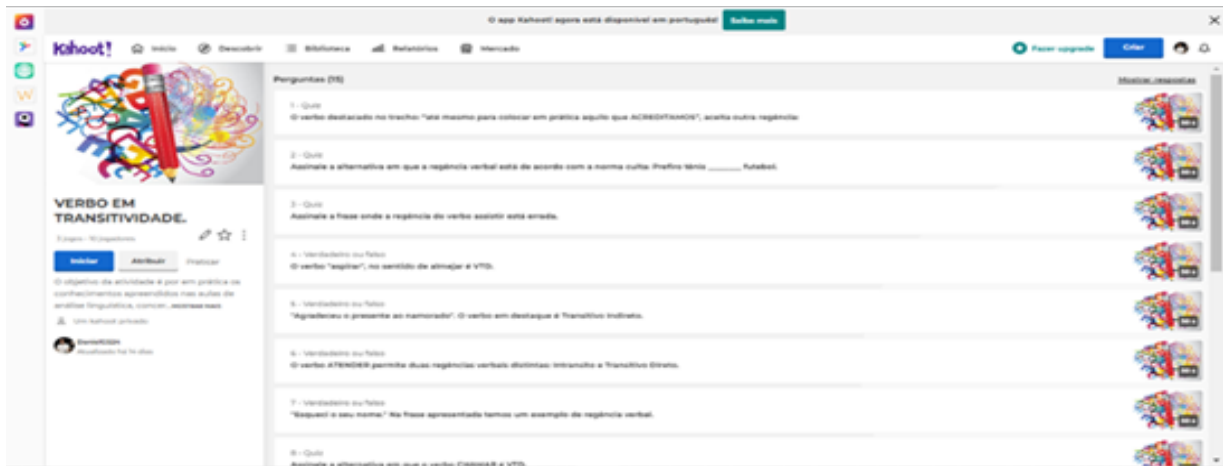
Para Antunes (2002),

Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcando por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos. (ANTUNES, 2002, p.37).

Partindo disso, os jogos utilizados em contexto pedagógico precisam ser alinhados a um processo educativo que permeiem a construção significativa do conhecimento, ou seja, retirando o jogo da zona habitual e trazendo sobre ele uma nova roupagem.

Tem-se o uso da gamificação como ferramenta positiva na promoção de autonomia dos alunos, bem como um gerador de motivação e protagonismo, uma vez que as discussões no decorrer da atividade foram pertinentes ao assunto aplicado na atividade em ambiente gamificado.

**Figura 7** – Área de Acesso ao Ambiente das Questões.



Fonte: <https://create.kahoot.it/details/4ebedf38-16c8-47eb-b44b-ea249232a7b7>

A atividade foi proposta com uma sequência de 15 questões, divididas entre *quiz* e *verdadeira ou falso* sobre o conteúdo de regência verbal estudado em sala. Como forma de acompanhar toda a dinâmica do jogo, montamos um projetor em sala de aula para que a visualização das equipes fosse melhor.

O ensino de gramática pode ser lúdico, não fugindo da precisão dos conteúdos que devem ser compreendidos em sala, mas sobre a forma como são passados aos alunos (PAIVA, 2007). Dessa forma, a utilização do ambiente gamificado no ensino de regência se mostrou uma ferramenta facilitadora a mais no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de regência verbal.

**Figura 8** – Área de Acesso do Aluno.



Fonte: <https://kahoot.it/>

Com tudo pronto e as equipes formadas, disponibilizamos o link de acesso aos alunos, onde eles poderiam adentrar ao jogo com uma chave de acesso PIN como mostrado acima (figura 07). Ao entrar em sala, os alunos foram sendo alocados em uma das equipes pela própria plataforma, o que a nosso olhar foi ótimo, pois houve uma diversificação dos participantes e, por conseguinte, uma interação maior entre os alunos.

A realização da atividade na plataforma foi julgada como muito proveitosa, já que, no decorrer dela pudemos tecer discussões assertivas sobre as questões elencadas e, com isso, os alunos puderam exercitar os dispostos teóricos aprendidos em sala em uma praticidade ativa oferecida pela plataforma em uso.

Kishimoto (1997) afirma:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1997, p.37).

Assim, deve haver atenção ao se propor atividades mais significativas e diversas para que os alunos se engajem no contexto de realidade no qual estão inseridos. A plataforma utilizada na atividade oferece esse campo criativo que é ativado no aluno no momento de seu uso, por meio de uma interface interativa e prática.

Além disso, a plataforma ainda oferece um feedback sobre as questões corretas e incorretas, sem constranger os alunos, uma vez que a mecânica do jogo não permite visualizar quem respondeu o quê. As equipes puderam responder de forma livre e espontânea e, logo em seguida, fizemos a correção das questões que foram respondidas de maneira incorreta.

Isso se coaduna como o preceituado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida. Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (BRASIL, 1998, p. 43)

Observou-se, então, que a atividade, usando uma metodologia ativa, proporcionou um ambiente mais engajado e variado em relação ao conteúdo estudado em sala. Os alunos puderam se soltar em todo o processo de aprendizagem, através de questionamentos e discussões válidas e positivas.

Segundo Bagno (2000),

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica e está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas.” (BAGNO, 2000, p.107).

Compreendemos, desse modo, que o ensino de gramática, mesmo seguindo bases muito tradicionais, pode ser compreendido através da utilização de mecanismos ativos, que podem oferecer aos alunos uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. O que por muitas vezes foi apontado pelos alunos no decorrer da execução das atividades. Uma aula de gramática, no nosso caso, de regência verbal, por muitas regras tradicionais e por muitos compreendida como difícil, não precisa ser cansativa.

#### 4.1.2 Entre o tradicional e o inovador: reflexão sobre o ensino de língua materna na contemporaneidade

Em compasso com as transformações sofridas pela sociedade, as metodologias voltadas para o ensino-aprendizagem em sala de aula têm se tornado cada vez mais abrangentes. Os

processos metodológicos utilizados em sala de aula vêm sendo desenvolvidos vertiginosamente para um melhor aproveitamento do ensino por parte das instituições educacionais.

O que observamos cada dia mais é o crescente número de escolas adotando iniciativas digitais no processo de ensino dos alunos, como meio de popularizar o aspecto digital em torno das aulas, levando em consideração o crescente número cada vez mais alto de jovens ligados com o mundo digital.

As tecnologias digitais no âmbito escolar não se resumem apenas ao saber utilizar tais ferramentas, e sim, promover um debate sucinto sobre as maneiras como o conhecimento pode ser alinhado de maneira consciente e interativa. Para isso, é importante promover o letramento digital, tornando essas tecnologias acessíveis e mais inclusivas.

A educação assume um papel ainda mais importante nessa época de mudanças tão singulares, uma vez que o professor tem assumido papéis além de ser uma ponte para o conhecimento, assim como as instituições assumem o papel de modificador da realidade social do sujeito aluno.

Almeida (2000) assevera que:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista (ALMEIDA, 2000. p. 78).

Utilizar as mais variadas propostas digitais para ampliar o ensino nesse novo contexto propicia uma transformação drástica no meio como o ensino é permeado em sala de aula. As novas ferramentas podem angariar pontos positivos nessa transformação. Assim, no decorrer da execução das atividades propostas pela pesquisa, notamos claramente uma mudança, não só na perceptiva das novas metodologias, mas um olhar mais visível e motivados dos alunos.

O quanto a era digital pode oferecer aos professores em termos de práticas e ferramentas metodológicas, que os ajudem a dinamizar um ensino capaz de prender a atenção do aluno e, sobretudo, que cativa o senso crítico-reflexivo dos discentes frente às novas mudanças sociais e educacionais que apostam cada vez mais no protagonismo e engajamento na resolução conflituosa entre inovação e tradição na educação.

Um dos significados apreendidos, a partir da experiência vivenciada, é que a proposta de trabalho com os alunos no decorrer da execução das atividades não se absteve em negar os métodos tradicionais de ensino, sobretudo no que diz respeito aos conceitos e regras dentro do ensino de



regência verbal, mas trazer à luz uma nova maneira de exercitar essas regras, mediante a utilização de métodos inovadores que permitiram maiores discussões na aprendizagem do conteúdo.

Nas palavras de Chiapinni, (2005),

“A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refletir sobre o que significa comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia (CHIAPINNI, 2005. p.278).”

Com isso, vemos, com a proposta ora apresentada, uma abertura aos docentes para uma mudança em suas metodologias, abrir espaço e abraçar o novo, em novas perspectivas de ensino. Olhando humanamente o aluno como protagonista e detentor, também, de um conhecimento variado, pode-se trazer esse aluno à busca autônoma pelo aprendizado através da tecnologia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco propiciar um conjunto de reflexões críticas sobre a práxis docente em ambiente gamificado. Dessa forma, ao alinhar o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, observamos que a utilização na prática pedagógica se torna mais vantajosa e ativa. Os alunos, ao entrarem em contato com ferramentas ativas de ensino, são apresentados a possibilidades que ainda não são muito presentes nas salas de aula.

As novas tecnologias, usadas como ferramentas positivas, constituem uma metodologia variada e lúdica no processo de transformação do ensino na era digital. Tais ferramentas, tão pouco conhecidas e utilizadas em contextos usuais de comunicação, passam agora a ter papel significativo na modificação das propostas curriculares dos documentos oficiais de educação, ao passo que se adaptam às transformações de uma educação cada vez mais digital.

Com isso, a partir do objetivo geral, aqui apresentado, buscou-se analisar, na perspectiva de um professor em formação, os significados decorrentes do ensino de regência em ambiente gamificado. Dessa forma, os objetivos específicos foram: a) descrever, na perspectiva de um professor em formação, uma experiência de gamificação no ensino de regência verbal em uma turma de 2º ano do ensino médio; e b) desvelar significados construídos por um professor em formação na vivência de uma experiência de gamificação no ensino de regência verbal na turma supramencionada.:

Nesse viés, os resultados discutidos e refletidos a partir da experiência relatada, apontaram claramente para uma necessidade de mudança das perspectivas pedagógicas usadas em plena contemporaneidade. As ferramentas e metodologias usadas apenas em contexto tradicional, em que o aluno era considerado sujeito passivo, dão lugar aos mecanismos ativos de ensino-aprendizagem, para os quais esses mesmos sujeitos são protagonistas em suas aprendizagens.

Dessa forma, ao utilizar essas ferramentas para um ensino mais ativo e dinâmico, atentamos ao fator de transformação social que determinadas ferramentas causam nos campos social e educacional do aluno, o que nos permite observar que, ao longo do processo de inserção dessas metodologias, o aluno entra em contato com uma forma constante de aprendizado, visto que ele se encontra no centro desse processo.

Ademais, alinhar o uso da gamificação ao ensino de Língua Portuguesa contribui para uma visão reflexiva e crítica dos alunos sobre a Língua Materna. Nesse viés, o ensino de gramática, especificamente de regência verbal, considerada por vezes enfadonha e de difícil compreensão por tantas regras e nomenclaturas, torna-se mais divertida e dinâmica quando inserida no ambiente multifacetado dos games em sala de aula.

Nesse ponto de vista, diante da experiência ora relatada, foram alcançados os objetivos desejados, trazendo à luz a discussão sobre o uso de metodologias ativas atreladas ao ensino de gramática no ensino médio.

Em decorrência do exposto, foi possível observar que a utilização de gamificação como ferramenta ativa no ensino de Língua Portuguesa no viés do ensino de gramática, oportunizou um envolvimento dos alunos nas atividades propostas ao longo do plano de aula desenvolvido. Para tanto, o uso de ferramenta possibilita, além da discussão sobre o assunto, uma reflexão de como a realidade atual da escola tem sido transformada pelas tecnologias digitais, deixando um pouco de lado somente a esfera tradicional de ensino.

Sendo assim, as aulas gamificadas no ensino de Língua Portuguesa, materializadas por meio de plano de aula previamente desenvolvido, levaram a um aprendizado voltado ao ensino de regência verbal, por meio de uma sequência de oito aulas assíduas.

Posto isso, as perspectivas aqui apresentadas, evidenciaram o ensino de gramática em contexto mais amplos e diversificados. Assim, atrelada ao uso das metodologias ativas, o assunto de regência verbal foi dado por meio da aliança entre o tradicional e o inovador, sem que isso atrapalhasse o andamento e execução de ambas as metodologias.

Portanto, a prática docente tem sido alvo de intensas reflexões, sobretudo quando enfrentamos resistência do próprio sistema educacional que prioriza um ensino ainda tão pautado na tradicionalidade. Assim, torna-se importante avaliar também a prática metodológica do professor em sala de aula, ao passo que muitos docentes ainda se encontram tão fechados às novas metodologias, muitas vezes por não quererem modificar ou por conta de seus processos formativos que não ofertaram discussões acerca desses mecanismos de ensino. Com isso, essa pesquisa objetivou analisar a experiência de um professor frente a essas novas metodologias, buscando, com um olhar crítico, propostas para maximizar de forma ativa o ensino de Língua Portuguesa.

Isso posto, a presente pesquisa apresentou algumas limitações, sendo estas: a não participação de todos os alunos no decorrer das aulas, o que limitou o campo de discussão de forma quebrada, visto que muitos apresentaram problemas de saúde ou de locomoção, haja vista alguns alunos serem da zona rural; problemas com a internet do local, tendo em vista que, para o acesso ao ambiente gamificado, precisávamos estar conectados com um servidor. Não obstante, os empecilhos elencados não foram capazes de atrapalhar na geração e análise dos dados.

Destarte, o desenvolvimento desta pesquisa não teve como objetivo trazer respostas inquestionáveis, muito pelo contrário, espera-se que outros estudos e levantamentos sobre o uso da gamificação como ferramenta ativa de ensino sejam feitos para que haja mudanças positivas para o nosso cenário educacional. Com isso, espera-se que o ensino de Língua Portuguesa, no

questo de análise linguística, seja proferido de forma ampla e condicionada aos meios para que haja um melhor aproveitamento. Para tanto, é necessário que todo corpo escolar esteja aberto às transformações que a sociedade vem sofrendo, com o fito de inserir a escola em um ambiente ativo, que leve o aluno a trabalhar com todas as possibilidades de aprendizagem.

Ademais, deve-se oferecer ao aluno e aos professores formas de tornar o ensino mais proveitoso através de uma formação que os desvincule da restrição apenas ao tradicional, partindo das novas metodologias que têm tomado cada dia mais espaços nas escolas. Por meio disto, espera-se que os docentes, em especial os de Língua Portuguesa, possam buscar novas formas de impactar e motivar seus alunos em sala de aula, visto a necessidade social que cerca o papel da escola como formado de uma educação social e integral em todos os eixos da vida.

Portanto, espera-se que essa pesquisa vise a uma reflexão positiva e duradoura do papel do professor e da escola em tempos tão modernos e futuros advindos, por meio da aplicabilidade de ferramentas de ensino no processo de aprendizagem. Com isso, teremos um ensino crescente, possibilitando um resgate de práticas diversas, inserção de alunos engajados e motivados por meio de metodologias que favoreçam um dinamismo na prática docente. Assim, através do trabalho conjunto entre escola e sociedade, possibilitamos a resistência da escola em tempos ainda tão adversos.

Ao longo da formação docente, é possível abstrair todo conhecimento das teorias que estudadas na graduação, refletindo sobre função do professor e a tarefa de formar cidadãos críticos, leitores proficientes e que dominem o discurso linguístico, ampliando seus conhecimentos para além do contexto escolar, que vem sendo discutida ao longo de nossa formação.

O período em que lecionamos nos proporcionou um olhar crítico acerca do ensino de língua e da nossa metodologia em sala de aula. Para que o ensino se dê de forma articulada é preciso planejar, além disso, o planejamento precisa ser programado de modo a efetuar um trabalho mais eficiente. Sendo assim, objetivamos formar alunos ativos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar, novas formas de aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002. p. 113-152.
- AZEREDO, José Carlos (2008). **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Publifolha.
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.
- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. São Paulo: Papirus, 1996.
- BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professores**. 3.ed. Brasília: Editora Parábola, 2006 (p.199-226).
- CALLOU, D. **Gramática, variação e normas**. In: **Ensino de gramática: descrição e uso**. Silvia Rodrigues Vieira e Silvia Figueiredo Brandão (orgs.). 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009 [2007].
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução: Fatima Murad. São Paulo: Artmed, 2002.
- CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: \_\_\_\_\_. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-108.
- CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CLANDININ, J; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, G; OLIVEIRA, S. C. **Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo.** In: **6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação.** 2015.

Disponível em: [http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Kahoot %20-%20tecnologia%20aberta.pdf](http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Kahoot%20-%20tecnologia%20aberta.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

DELLOS, R. **Kahoot! A digital game resource for learning.** In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.* Vol.12. Nº.4. April, 2015.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

EASTMOND, M. **Stories as lived experience: narratives in forced migration research.** *J Refug Stud.* 20(2):248-64.

ECK, R. V. **Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless.** *Educause Review,* vol. 41, n. 2, p. 16-30, 2006.

FARACO, C. A. **Linguística histórica.** São Paulo: Ática, 1991.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FERREIRA, E. C. A. **Aprender a escrever no ensino superior: o desafio de alunos de Letras.** Campina Grande: EDUCFG, 2015.

FIGUEIREDO, Adriana Giarola Ferraz. **Sistema Maxi de Ensino: ensino médio: língua portuguesa 2º ano: cadernos 1 a 4: manual do professor /** Adriana Giarola Ferraz Figueiredo, Denise Silveira Silva Barros, Alberto Luís Pugina Silva. -- 1. ed. -- São Paulo: Maxiprint Editora, 2018.

FISCHER, G. Co-evolution of learning, new media, and new learning organisations. In: *IADIA International Conference e-Learning 2012, 17-20 July, 2012, Lisboa. Proceedings...* Lisboa: IADIS, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C ; MARTINEAU, S; MALO, A; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GUSKEY, T. R; SPARKS, D. **Linking professional development to improvements in student learning.** New Orleans, 1º-5 abr. 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

JOHNSON, S. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes.** Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, e brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KURY, A. G. **Para falar e escrever melhor o português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

LENCASTRE, J. A; BENTO, M; MAGALHÃES, C. **Mobile learning**: potencial de inovação pedagógica. In: HETKOWSKI, Tânia Maria; RAMOS, Maria Altina (Org.). *Tecnologias e processos inovadores na educação*. Curitiba: CRV, 2016. p.159-176.

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

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio**: um novo olhar, um novo objeto. In: MORAN, J. **Aprendizagem significativa**. Disponível em:[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_inovadora/significativa.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf).

MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, M. B. **Se um viajante...** Percursos e Histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 109f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149971?show=full>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês em foco na autonomia**. In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. (Org). 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PEREIRA, J. E. **A Pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉREZ GÓMEZ. A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALGADO, M. U. C. **Proposta de reformulação curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FCH/Fumec)**. Belo Horizonte: 1997.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional**: revisão integrativa. *Revista da escola de enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n 1, p. 208-218, fev. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNDQt7fjTZznwWFCcv/?lang=pt>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

WANG, A. I. (2015). **The wear out effect of a game-based student response system.** Computers in Education. 82,217–227.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, M, A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## APÊNDICE A – PLANO DE AULA SOBRE REGÊNCIA VERBAL

### 1. Identificação

|                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| <b>Escola</b>              | Colégio Central De Ensino |
| <b>Disciplina</b>          | Língua Portuguesa         |
| <b>Professor</b>           | Daniel Guedes Soares      |
| <b>Série/turma</b>         | 2º Ano Médio              |
| <b>Quantidade de aulas</b> | 08 aulas (45 minutos)     |

### 2. Objetivos

#### 2.1 Objetivo geral

2.1.1 Compreender a regência verbal por meio da relação entre verbos e seus complementos.

#### 2.2 Objetivos específicos

2.2.1 Entender a relação sintática entre os termos regentes e regidos;

2.2.2 Apropriar-se de normas de regência verbal de acordo com a variedade padrão da língua;

2.2.3 Verificar, por meio de atividades propostas a partir da plataforma Kahoot, a função semântico-discursiva da regência verbal na construção do texto.

### 3 Conteúdos

3.1 Regência verbal e transitividade verbal;

3.2 Complementos verbais;

3.3 Preposições;

3.4 Gênero tirinha.

### 4 Procedimentos metodológicos

4.1 Aula expositivo-dialogada:

4.1.1 Iniciar a aula perguntando aos alunos se eles se lembram de alguma situação em que houve algum tipo de confusão na comunicação devido à forma de falar ou escrever um texto. Em seguida, faremos a projeção da tirinha de Hagar, retirada da seção “Compreensão global”, para introduzir a temática da aula;

4.1.2 Dividir a sala em estações. Anote na lousa orações curtas, formadas a partir do uso de verbos de regências distintas já selecionados por você na preparação da aula. Ao apresentar a frase, suprima o complemento dos verbos e a preposição. Por exemplo:

Luciana **nasceu**

Os pedreiros **reformaram...**

Os jurados **ansiavam...**

**Paguei...**

Adriana **estava...**

- Mostre aos alunos que cada verbo exige ou não o uso de uma preposição e apresente-lhes os conceitos de transitividade e de regência através do vídeo “Verbo Transitivo Direto e Transitivo Indireto”.
- LINKA PARA O VIDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=bJk9aSvsFco>

4.1.3 Convidar os alunos a explorarem, em estações, as seções: “A regência e suas especificidades e “Os verbos e a regência: alguns exemplos”, ressaltando a necessidade de conhecer os diferentes níveis de regência exigidos pelo contexto formal de escrita;

4.1.4 Propor a realização do jogo STOP, isto é, recite mentalmente a sequência do alfabeto, pedindo, a cada rodada, a uma nova dupla que fale a palavra “stop” para interromper a sequência. A letra em que você parar deverá ser a inicial de cada um dos verbos a serem preenchidos na tabela previamente impressas contendo os tipos de transitividade exigidas pelos verbos. Faça até três rodadas. Peça aos alunos que apresentem os verbos escolhidos, a fim de realizar a correção e expor aos demais as possibilidades de cada verbo.

4.1.5 Para fins de avaliação qualitativa, iremos realizar, por meio da plataforma gamificada Kahoot, o jogo intitulado “**Verbo em transitividade**”. Dessa forma, buscaremos através da ludicidade oferecida pela plataforma, por meio de questões de múltipla escolha alinhar a teoria apreendida em sala de aula com o contexto prático oferecido em ambiente virtual.

## 5 Recursos

- 5.1 Cópias da tabela de transitividade verbal;
- 5.2 Quadro;
- 5.3 Pincel de quadro;
- 5.4 Projetor e computador.

## 6 Avaliação

- 6.1 Participação dos alunos nas discussões;
- 6.2 Resolução da atividade proposta na plataforma Kahoot.

## Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M. Gramática: texto: análise e construção de sentido. Volume único. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 514 a 517.
- FIGUEIREDO, Adriana Giarola Ferraz. Sistema Maxi de Ensino: ensino médio: língua portuguesa 2º ano: cadernos 1 a 4: manual do professor / Adriana Giarola Ferraz Figueiredo, Denise Silveira Silva Barros, Alberto Luís Pugina Silva. -- 1. ed. -- São Paulo: Maxiprint Editora, 2018.

**APÊNDICE B – TABELA DE TRANSITIVIDADE: JOGO STOP****LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA****PROFESSOR: DANIEL GUEDES SOARES****TURMA: 2º ANO MÉDIO****ESTAÇÕES: \_\_\_\_\_****TABELA DE TRANSITIVIDADE VERBAL – STOP**

| <b>TRANSIT. DIRETO</b> | <b>TRANSIT. INDIRETO</b> | <b>BITRANSITIVO</b> |
|------------------------|--------------------------|---------------------|
|                        |                          |                     |