



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

EMILIANE CRISTINA CRUZ MATIAS ALVES

**PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO EM PROGRAMAS DE SLIDES PARA A
POTENCIALIZAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA
2023

EMILIANE CRISTINA CRUZ MATIAS ALVES

PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO EM PROGRAMAS DE SLIDES PARA A
POTENCIALIZAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura.

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C961p Cruz Matias Alves, Emiliane Cristina.
Práticas de Gamificação em programas de slides para a potencialização do letramento crítico nas aulas de língua portuguesa no ensino médio / Emiliane Cristina Cruz Matias Alves. – 2023.
107 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA.

1. Gamificação. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino. 4. Letramento crítico. I. Título.

CDD 410

EMILIANE CRISTINA CRUZ MATIAS ALVES

PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO EM PROGRAMAS DE SLIDES PARA A
POTENCIALIZAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em: 23/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Abniza Pontes de Barros Leal
Universidade Federal do Ceará (UECE)

Prof.^a Sâmia Araújo Dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde, inteligência e por permitir que eu conseguisse realizar este grande feito em minha vida. Aos meus pais Edvaldo Alvino Matias e Maria de Fátima Cruz Matias por todo amor e educação que me deram. Ao meu esposo Marcos Antônio de Oliveira Alves e filhos, Marcus Vinícius Matias Alves e Maria Eduarda Matias Alves pelo apoio, paciência, carinho e compreensão em vários momentos difíceis e tensos que passei durante esses anos no mestrado.

A todos meus amigos pelas palavras de ânimo e motivação, por acreditarem em meu potencial, muitas vezes, mais do que eu mesma, não me permitindo desistir no meio do caminho. Agradeço em especial a uma pessoa que considero o meu “anjo da guarda” neste mundo, a minha irmã de coração, Jeannie Fontes Teixeira, que desde que nos conhecemos foi a minha maior incentivadora nos estudos e no ramo profissional, valorizando e me fazendo enxergar potencial nos projetos que eu desenvolvia.

Aos meus alunos queridos e aos colegas professores da EEEP Marly Ferreira Martins que contribuíram fortemente para o sucesso dessa pesquisa, sendo solícitos com tudo que precisei.

Agradeço a minha orientadora profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura pela dedicação, paciência, orientação e, principalmente, por seu jeito tranquilo e descontraído de realizar seu trabalho, passando para mim muita calma e confiança.

Aos colegas da turma de mestrado, Kellivânia e Adailson, pelas sugestões, reflexões e por termos juntos compartilhado nossas experiências, angústias e alegrias.

RESUMO

Em virtude das transformações de comunicação em massa e dos avanços da tecnologia, as significativas mudanças na sociedade proporcionam mais rapidamente o acesso à informação e exigem da população uma formação escolar que a torne mais ativa e capaz de tecer críticas aos problemas políticos e sociais apresentados a ela. Dessa forma, pensamos na utilização de metodologias mais interativas e lúdicas, como os jogos digitais, para verificar as contribuições dessas práticas de gamificação como estratégia para potencializar o letramento crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa. Nesse viés, elaboramos um jogo, em um programa de apresentação de slides, para ser aplicado em turmas de ensino médio, com situações que propunham discussões e debates, objetivando observar se essa dinâmica auxilia no aprendizado e na tomada de decisão reflexiva, crítica e engajada dos discentes diante de textos que trazem problemáticas sociais. Para alcançar o referido objetivo, inicialmente, partimos das teorias dos novos letramentos e sobre letramento crítico (DUBOC, 2016; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004, 2009; STREET, 2014), e seguimos para as bases teóricas que estudam o processo de gamificação e o uso de jogos digitais na prática de ensino (PRENSKY, 2012; GEE, 2009; MATTAR, 2010; HUIZINGA, 2014). No que tange à metodologia, temos o modelo qualitativo, já que os resultados adquiridos são de caráter subjetivo, além do mais, também podemos encontrar nessa pesquisa características metodológicas de uma pesquisa-ação, visto que se apresenta como uma tentativa continuada, empírica e sistemática que se fundamenta em aprimorar a prática (TRIPP, 2005). Diante das observações realizadas na aplicação do jogo, percebemos que esse formato de atividade promove um interesse e uma motivação maior dos aprendizes em compartilhar suas ideias com todos da turma, de maneira espontânea e sem receio, revelando-se como um agente pertencente e importante para uma sociedade carregada de problemas a serem discutidos e solucionados. E isto pôde ser comprovado tanto na boa participação durante a aplicação do jogo, quanto nas falas dos participantes e de suas respostas no questionário avaliativo no final da atividade.

Palavras-chave: gamificação; língua portuguesa; ensino; letramento crítico.

ABSTRACT

Due to the transformations of mass communication and the advances in technology, the meaningful changes in the society provide quickly the access to information and it demands a school education from the population that enables them to become more active and capable of criticizing the political and social problems presented to them. That way, the use of more interactive and lucid methodologies, such as digital games, is being considered in order to verify the practical contributions of gamification as a strategy to enhance the critical literacy of students in Portuguese language classes. In this approach, we developed a game, in a slide presentation program, to be applied in high school classes, with situations that proposed discussions and debates, aiming to observe whether this dynamic helps in the learning and in the reflexive, critical, and engaged decision making of the students when facing texts that bring up social problems. To reach this goal, we initially started from the theories of new literacies and critical literacy (DUBOC, 2016; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004, 2009; STREET, 2014), and we proceed to the theoretical bases which study the process of gamification and the use of digital games in teaching practice (PRENSKY, 2012; GEE, 2009; MATTAR, 2010; HUIZINGA, 2014). In terms of methodology, we have the qualitative model, since the results acquired are of a subjective nature; moreover, we can also find in this research methodological characteristics of a research-action, since it presents itself as a continuous, empirical and systematic attempt based on improving the practice (TRIPP, 2005). According to the observations made during the application of the game, we realized that the format of this activity promotes a greater interest and motivation of learners to share their ideas with everyone in the class, spontaneously and without apprehension, revealing themselves as an agent belonging and important to a society full of issues to be discussed and solved. And this could be proven both in the good participation during the application of the game, as well as in the words of the participants and their answers in the evaluative survey at the end of the activity.

Keywords: gamification; portuguese language; teaching; critical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Slide inicial do jogo	52
Figura 02 – Slide "Menu de Opções" Poesia	53
Figura 03 – Slide "Menu de Opções" Conto/Crônica	53
Figura 04 – Slide "Menu de Opções" HQ/Charge	54
Figura 05 – Slide Texto Poesia	55
Figura 06 – Questão proposta no item 1 sobre a poesia	55
Figura 07 – Questão proposta no item 2 sobre a poesia	55
Figura 08 – Questão proposta no item 3 sobre a poesia	56
Figura 09 – Questão proposta no item 4 sobre a poesia	56
Figura 10 – Questão proposta no item 6 sobre a poesia	56
Figura 11 – Slide Texto Conto	58
Figura 12 – Slide Texto Crônica	58
Figura 13 – Questão proposta no item 1 sobre conto/crônica	59
Figura 14 – Questão proposta no item 3 sobre conto/crônica	59
Figura 15 – Questão proposta no item 6 sobre conto/crônica	59
Figura 16 – Questão proposta no item 7 sobre conto/crônica	60
Figura 17 – Slide Texto HQ part. 1	61
Figura 18 – Slide Texto HQ part. 2	61
Figura 19 – Slide texto HQ part. Final	62
Figura 20 – Questão proposta no item 1 sobre HQ/Charge	62
Figura 21 – Questão proposta no item 3 sobre HQ/Charge	62
Figura 22 – Slide Texto Charge	63
Figura 23 – Questão proposta no item 6 sobre HQ/Charge	63
Figura 24 – Questão proposta no item 9 sobre HQ/Charge	63
Figura 25 – Alunos interagindo em suas equipes	65
Figura 26 – Alunos realizando questões e desafios	68
Figura 27 – Equipes discutindo e participando do jogo	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Questão 1 - Questionário Inicial	74
Gráfico 02 – Questão 2 - Questionário Inicial.....	74
Gráfico 03 – Questão 3 - Questionário Inicial.....	75
Gráfico 04 – Questão 4 - Questionário Inicial.....	76
Gráfico 05 – Questão 5 - Questionário Inicial.....	77
Gráfico 06 – Questão 6 - Questionário Inicial.....	78
Gráfico 07 – Questão 7 - Questionário Inicial.....	80
Gráfico 08 – Questão 8 - Questionário Inicial.....	80
Gráfico 09 – Questão 9 - Questionário Inicial.....	80
Gráfico 10 – Questão 10 - Questionário Inicial	81
Gráfico 11 – Questão 01 - Questionário Final.....	84
Gráfico 12 – Questão 02 - Questionário Final.....	84
Gráfico 13 – Questão 03 - Questionário Final.....	85
Gráfico 14 – Questão 04 - Questionário Final.....	85
Gráfico 15 – Questão 05 - Questionário Final.....	86
Gráfico 16 – Questão 06 - Questionário Final.....	87
Gráfico 17 – Questão 07 - Questionário Final.....	88
Gráfico 18 – Questão 08 - Questionário Final.....	89
Gráfico 19 – Questão 09 - Questionário Final.....	89
Gráfico 20 – Questão 10 - Questionário Final.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	Letramento: conceitos e definições	16
2.2	Letramento crítico	20
2.2.1	<i>A importância do letramento crítico no ambiente escolar</i>	22
2.2.2	<i>O letramento crítico nas aulas de língua portuguesa</i>	26
2.3	Gamificação, jogos digitais e educação	28
2.3.1	<i>O uso de jogos digitais em sala de aula de Língua Portuguesa</i>	33
2.3.2	<i>O papel do docente na aprendizagem com jogos digitais</i>	36
2.3.3	<i>Problemas e desafios dos jogos digitais no ambiente escolar</i>	38
2.3.4	<i>Gamificação e Letramento Crítico</i>	40
2.4	Editores de Apresentação de slides como ferramenta educacional	43
3	METODOLOGIA	46
3.1	Contexto e participantes da pesquisa	47
3.2	Procedimento de coleta de dados	50
3.2.1	<i>O jogo: elaboração e situações propostas</i>	51
3.2.2	<i>Aplicação do jogo</i>	64
3.2.2.1	<i>Turma 1- 3ª série do curso Técnico em Hospedagem</i>	64
3.2.2.2	<i>Turma 2- 3ª série do curso Técnico em Enfermagem</i>	69
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
4.1	Questionário de sondagem inicial	73
4.2	Observações realizadas pelo docente e autoavaliação dos alunos	81
4.3	Questionário Final	83
4.4	Análise Comparativa: Observações do docente X opiniões dos alunos X questionários	90
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL ELABORADO E APLICADO AOS ALUNOS DAS TURMAS DE 3ª SÉRIE DA ESCOLA EEEP. MARLY FERREIRA	101

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO JOGO ELABORADO E APLICADO AOS ALUNOS DAS TURMAS DE 3ª SÉRIE DA ESCOLA EEEP. MARLY FERREIRA QUE PARTICIPARAM DA ATIVIDADE	103
ANEXO A – LETRA DE MÚSICA UTILIZADA COMO UM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA ANÁLISE NO JOGO	105
ANEXO B– CONTO UTILIZADO COMO UM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA ANÁLISE NO JOGO	106
ANEXO C– CRÔNICA UTILIZADA COMO UM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA ANÁLISE NO JOGO	107

1 INTRODUÇÃO

Todo ser humano para ter uma plena compreensão da sua realidade e poder atuar em diversos contextos sociais precisa ler, interpretar e produzir textos de forma eficiente, visto que são essas ações que ampliam nosso reconhecimento e domínio do mundo que habitamos. No entanto, a realidade tem mostrado um cenário bem diferente e muitos alunos chegam e saem da escola sem dominar completamente a leitura, interpretação e produção de textos. Este fato tem preocupado bastante a sociedade e merece toda atenção por parte dos agentes envolvidos na educação brasileira.

O referido panorama social torna-se ainda mais preocupante, por se apresentar em uma sociedade marcada pelas inovações tecnológicas e transformações de comunicação em massa que exigem do cidadão uma postura a qual ele não está apto a demonstrar. A deficiência na leitura, interpretação e escrita impede que qualquer indivíduo se torne ativo e capaz de se posicionar criticamente diante das problemáticas políticas e sociais apresentadas nesta conjuntura. Assim, as instituições escolares precisam se preocupar em realizar um trabalho mais intenso e sistemático de práticas de letramento.

As citadas necessidades de mudanças de postura no sistema educativo brasileiro vêm sendo apontadas há algum tempo, inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quando o referido documento pontua que os alunos precisam ser capazes, dentre outras coisas, de

compreender a cidadania como participação social e política [...], posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...], saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 8).

Temos, então, a percepção da necessidade de desenvolver um trabalho de leitura e escrita com diferentes gêneros, bem como, o uso das tecnologias para esse fim. Posteriormente, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) tais exigências se reforçaram, especialmente no que tange ao uso dos recursos tecnológicos, meios pelos quais o indivíduo se vê diante de inúmeros e diversificados textos, que exigem de si uma leitura proficiente e uma maior desenvoltura na produção textual. Assim, a BNCC apresenta como uma das competências da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

No entanto, na prática, pouco percebemos as mudanças de postura que venham estimular essa desenvoltura crítica e reflexiva dos alunos diante dos diferentes gêneros textuais com que se deparam, tanto no mundo real, quanto no virtual, a partir dos meios tecnológicos. Constatamos então a necessidade de implementarmos em sala de aula novas práticas que contribuam para um letramento crítico, que possibilite o desenvolvimento de um senso de análise e criticidade do discente, levando-o a compreender, concordar, ou se necessário, se impor, questionar e reagir à diversidade de ideias presentes nos contextos, de forma consciente e coerente.

É importante, portanto, que os professores de língua materna estejam preparados para o trabalho com os novos letramentos e que as escolas lhes ofereçam condições mínimas para esta prática. Nesse contexto, há a necessidade da substituição de velhos hábitos, sem atratividade para os alunos, por práticas que se apoiem em recursos mais dinâmicos e estimulantes, como os tecnológicos. Essa mudança de comportamento é justificada por Alves (2014), quando afirma que a maioria dos estudos apontam recursos ligados à tecnologia como importantes para se trabalhar de forma engajada e motivada os vários letramentos no ambiente escolar.

No que se refere à tecnologia, é impossível pensarmos em uma vida sem o uso de objetos atuais que desempenham diferentes funções e facilitam o cotidiano da humanidade. Logo, o amplo uso dos recursos tecnológicos no dia a dia proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagem, fato que sustenta a ideia de se aproveitar dessas ferramentas em ambientes escolares. O homem moderno precisa estar preparado para manusear e explorar de forma adequada os dispositivos tecnológicos que tem a sua disposição, e é nesse momento que a escola, a partir de um uso consciente e produtivo, deve incorporá-los em suas rotinas e em seus trabalhos de ensino e aprendizagem, nas diferentes situações que surgirem em suas práticas pedagógicas.

Baseado neste cenário, essa dissertação propõe um estudo voltado a práticas que favoreçam o letramento crítico dos discentes e que busquem alterar a realidade de muitos alunos de não saberem fazer leituras de maneira autônoma e crítica, presos a uma retrógrada ação de apenas compreender as informações que estão na superfície do texto lido. Dentre tais práticas que podem contribuir com a melhoria deste letramento, o presente estudo se volta para aquelas que se utilizam de recursos tecnológicos e que se apresentam em formato de jogos digitais.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas de gamificação em programas de slides, como estratégia para potencializar o letramento crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa, em turmas do ensino médio. Nessa perspectiva, foi elaborado um jogo e aplicado em sala de aula para se investigar contribuições no processo de aprendizado, interação, motivação e de letramento dos alunos. Já os objetivos específicos, por sua vez, são: investigar sobre gamificação e jogos digitais e como os seus recursos midiáticos, de animação influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos no ambiente escolar; mapear as funcionalidades das práticas de gamificação possibilitadas pelo uso de softwares de apresentação de slides; analisar o desempenho dos alunos na resolução dos problemas propostos pelo jogo digital.

Diante do exposto, a presente pesquisa nasceu da necessidade de encontrar novas estratégias de ensino que possam modificar a realidade atual do processo de letramento crítico dos discentes em sala de aula de língua portuguesa, transformando sua forma de ler, interpretar e escrever. Para tanto, as aulas de língua portuguesa não podem ser momentos de mera abordagem de conteúdos linguísticos, e, sim, espaço de discussão sobre temas ligados aos diferentes âmbitos sociais, onde o aluno se sinta motivado a interagir, a opinar, a criticar, desenvolvendo competências que o tornem mais comunicativos e ativos, assim como estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos norteadores do ensino no país.

Na tentativa de realizar tais mudanças de comportamento e de metodologia nas aulas de língua portuguesa, foram realizadas leituras de trabalhos que focavam nas possíveis relações entre o uso de jogos e o processo de aprendizagem, como o de Aguiar (2017), que revela traços importantes sobre os *games* que os tornam capazes de promover situações de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa, e de Laurentino, Rodrigues, Fernandes e Alves (2020), que apresentam uma pesquisa em que ressignificam o processo de mediar o conhecimento de seus discentes, a partir da inserção dos jogos digitais. E, conseqüentemente, pelo interesse e experiência anteriores da autora desta dissertação em se utilizar de dinâmicas, jogos e atividades interativas em suas aulas, floresceu o interesse em estudar e pesquisar o uso de jogos e de atividades *gamificadas* como possíveis meios para o trabalho com letramentos.

A pretensão deste estudo, então, é de achar respostas para descobrir se as práticas de gamificação em salas de aula de língua portuguesa, em turmas do ensino médio, podem melhorar o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos, favorecendo assim seu letramento crítico.

Alguns questionamentos foram levantados para tentar chegar a uma solução deste problema, dentre eles:

- Como os recursos de mídia, animação e efeitos utilizados na criação dos jogos podem influenciar o desempenho dos alunos e seu letramento crítico?
- As práticas de gamificação em software de apresentação de slides são funcionais para o aprendizado no ambiente escolar?
- Após a participação de atividades *gamificadas*, os discentes são capazes de perceber mais nitidamente, impactos causados na interação, no aprendizado e no letramento?

No capítulo seguinte, isto é, a fundamentação teórica, então, teve como assunto informações sobre letramento e letramento crítico, definições, diferenças entre alfabetização e letramento, principais características e um panorama da sua história e sua importância na educação brasileira, com base nas teorias de Duboc (2016), Freire (1993), Jordão (2013, 2016), Kleiman (1995), Soares (2004, 2009), Street (2014), Takaki (2012). Na parte sobre Gamificação e jogos digitais, focamos no que consistem estes fenômenos, suas particularidades, suas aplicabilidades no processo de ensino em sala de aula e contribuições, para isso os teóricos citados foram Aguiar (2010), Alves (2014), Gee (2009), Huizinga (2014), Kapp (2012), Mattar (2010), Prensky (2012). Além disso, no item sobre o letramento crítico a partir de atividades como jogos, destacamos os estudos e contribuições de Gee (2007), Magnani (2008), Rojo (2009), Silva (2013).

No terceiro capítulo, no qual apresentamos a metodologia, além das informações sobre a abordagem e o método utilizado, foi feito um detalhamento da amostra da pesquisa com a caracterização e os dados da escola, das turmas e dos alunos. Para finalizar, descrevemos o jogo, explicando suas etapas, desafios, todos os percursos da sua criação e, enfim, discorremos sobre os momentos de sua aplicação, as escolhas, comportamento e postura dos participantes das duas turmas envolvidas.

No capítulo referente às análises, foram apresentadas as questões propostas no formulário inicial e os resultados obtidos mediante a este instrumento de pesquisa aplicado antes do jogo, que serviu para revelar a visão dos discentes sobre a funcionalidade e colaboração desse tipo de atividade. Também foram expostos os resultados do formulário final, respondido pelos alunos, pós-jogo, com gráficos e comparações com os resultados do formulário inicial, bem como, os impactos positivos e negativos apresentados pelo jogo para o processo de aprendizagem e de letramento crítico dos participantes, destacados pelo professor aplicador do

jogo a partir de suas observações e anotações e também pelos discentes através de suas falas sobre a experiência vivida e autoavaliação.

E por fim, concluímos com a seção em que são apontadas todas as considerações finais sobre o trabalho, o efeito que causou, suas contribuições e indagações sobre o assunto pesquisado em questão, que ficaram para os vários campos relacionados à Linguística Aplicada, área de pesquisa deste trabalho. Nesse momento é importante salientarmos a visão de Duboc (2015) sobre a necessidade de seguir um currículo “pós-moderno”, para um exitoso trabalho com o letramento crítico, em que não se despreze o “tradicional”, mas que o redefina a partir da valorização de aspectos como contextualização e problematização, é possível fortalecer mais a razão de existir desta pesquisa, pois ela propõe uma metodologia diferenciada para a Língua Portuguesa, com a criação de espaços para interação, reflexão, conversas e letramento dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vários estudiosos têm dedicado suas pesquisas a algumas das principais temáticas abordadas neste trabalho, esclarecendo pontos importantes sobre elas. Neste capítulo, serão apresentados os resultados de alguns desses estudos como referencial teórico desta dissertação. De início, o leitor terá uma visão sobre conceito de letramento, sua relação com alfabetização e a importância da sua prática para a educação, partindo das contribuições de Freire (1993), Kleiman (1995), Soares (2004, 2009), e Tfouni (2010). Em continuidade, alguns subtópicos destinaram informações relevantes sobre letramento crítico, priorizando as consequências da sua aplicação no ambiente escolar, bem como, algumas posturas que podem resultar dessa abordagem no trabalho com o texto, tendo como base teórica Duboc (2016), Freire (1993), Jordão (2013, 2016), Kleiman (1995), Soares (2004, 2009), Street (2014), Takaki (2012).

Nos tópicos que se seguem, há exposição sobre os fenômenos da gamificação e jogos digitais, com destaque para suas aplicabilidades na escola, possíveis vantagens e desafios de seu uso, o papel do professor nesse processo, as possibilidades do uso destes recursos para o trabalho com letramento, tudo fundamentado nas pesquisas de Aguiar (2010), Alves (2014), Gee (2007, 2009), Huizinga (2014), Kapp (2012), Magnani (2008), Mattar (2010), Prensky (2012), Rojo (2009), Silva (2013).

Finalmente, para finalizar o capítulo, entendemos ser necessário apresentar algumas informações sobre os editores de apresentação de slides no que tange ao seu uso e a sua funcionalidade como ferramenta educacional, visto que foi a partir de um destes aplicativos que o jogo, um dos objetos de estudo deste trabalho, foi criado. Para tanto, os estudos e descobertas de autores como: Tajra (2012), Silveira (2004), e Teixeira e Brandão (2003) serviram como base teórica para o assunto.

2.1 Letramento: conceitos e definições

Letramento é um termo relativamente novo, que surgiu na metade dos anos 1980 e somente em 2001 foi dicionarizado no português do Brasil, no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Por esse motivo, e por se tratar de um conceito amplo e complexo, há uma dificuldade em se encontrar uma definição única para o termo letramento. Visto por Soares (2009) como uma versão em português do vocábulo inglês *literacy*, que significa “alfabetização”, o letramento é tido como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p.18).

É possível afirmar que o termo letramento passou a ser utilizado com mais frequência no meio educacional brasileiro, porque o cenário social passava por uma mudança em que a população vinha saindo de uma onda de analfabetismo e adentrando numa nova situação que necessitava de uma palavra que fosse adequada para nomeá-la. A referida condição ultrapassava o mero fato de saber ler e escrever, ia mais além, era a extensão desses saberes na vida social de cada indivíduo. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento configuram como processos que se diferenciam, enquanto que o primeiro corresponde a ação de decodificar/ler, codificar/escrever, no segundo o uso da escrita e leitura é feito contextualmente, adequando-se às demandas sociais.

Paulo Freire, como um visionário que entendia a necessidade de uma transformação na educação brasileira, já direcionava um olhar diferenciado para o processo de alfabetização, apresentando um entendimento de que esse processo não deveria ser um mero domínio do código escrito, com um aprendizado de leitura e decodificação de informações desvinculada da realidade, e sim, “a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1993, p. 11). Com essa visão, e mesmo não citando o termo letramento, o autor já dava indícios de que não se podia encarar a alfabetização de maneira tão simplória.

Para Tfouni (2010), a necessidade de se utilizar o termo letramento veio da conscientização dos linguistas, assim como Freire, de que algo estava diferente e que se apresentava mais amplo do que a alfabetização. Por sua vez, Kleiman (1995) indica que letramento passou a ser usado e conceituado pelos acadêmicos na tentativa de “separar os estudos sobre o ‘impacto social da ‘escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.” (1995, p. 16)

Kleiman (1995, p.18), ao defender que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, também reafirma a grandiosidade deste fenômeno e sua amplitude que ultrapassa os limites dos domínios da escola. Logo, é possível destacar que, em seu conceito, a autora ressalta os aspectos sociais e utilitários do letramento:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

É possível notar, nas palavras de Kleiman, que a autora reforça a ideia de que a escola, diante da questão do letramento, se volta somente às práticas da escrita e ao uso desta, ignorando outros aspectos. Desta forma, Kleiman acredita que a escola age como apenas um dos canais por meio dos quais se promove o letramento, dentre vários outros, realizando somente algumas práticas ligadas a este fenômeno.

Numa visão mais ampla sobre letramento, Tfouni (2010, p.24) defende que esse processo se relaciona diretamente com o desenvolvimento da sociedade, e que seria resultado das transformações históricas profundas, do aparecimento do progresso, ou seja, causa e consequência do desenvolvimento. Assim, esse é um conceito que ultrapassa o processo de alfabetização, já que faz relação com processos sociais, desligando simplesmente do individual.

Já para Soares (2009), a definição de letramento está relacionada a como um sujeito letrado utiliza sua língua, e a ligação que ele faz dela com as práticas de leitura e escrita, isto porque, para a autora, esse fenômeno é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

É importante pontuar que, para Soares, o indivíduo só se torna letrado quando sabe utilizar leitura e escrita na sociedade, pois ela acredita que somente alfabetizar não é o suficiente para torná-los letrados. Para se aceitar que houve um letramento, é necessário que o sujeito possa se inserir em uma sociedade letrada, sabendo vivenciar situações que exigem escrita e leitura.

Ferreiro (2002), ao formular uma definição para letramento, busca dissociar seu conceito do de alfabetização, rejeitando a coexistência dos dois termos, argumentando que um estaria compreendido no conceito do outro, e vice-versa. A autora defende que um indivíduo somente está alfabetizado quando puder participar das diversas práticas sociais ligadas à escrita, com segurança e de forma eficiente, quando conseguir interpretar textos de diferentes graus de dificuldade, e quando souber apreciar a beleza e a composição das obras que lê. A partir do exposto, é perceptível que Ferreiro concebe letramento como um conceito bastante amplo, posição que vai ao encontro do que esta pesquisa defende sobre o termo, visto que, entendemos que nosso aluno estar de fato alfabetizado, quando ele puder interagir com os diferentes discursos, escritos ou falados, que surgirão nas inúmeras situações e contextos de sua vida, sendo capaz de ter um abrangente uso social da sua leitura e escrita.

Com base nas definições de letramento aqui já expostas, é evidente que este fenômeno não pode ser visto limitado pelas esferas das instituições escolares, ele precisa preparar o indivíduo para realizar atividade de escrita e leitura que o permita interagir de forma ética e crítica em diferentes situações no meio social. A escola, por sua vez, deve proporcionar práticas educativas para que os discentes possam desenvolver estas habilidades em escrever e falar bem sua própria língua. Ainda nessa perspectiva, Kleiman (1995) ressalta que o fenômeno do letramento ultrapassa a maneira como as instituições escolares, encarregadas em introduzir os sujeitos no universo da escrita, encaram o processo de escrever. Esta afirmação revela que a escola não vem exercendo seu papel de mediadora da execução da cidadania por parte dos alunos, despertando-os para a necessidade de serem indivíduos críticos, capazes de construir uma sociedade mais igualitária, isto porque estas instituições apenas apresentam a preocupação com o simples processo de se estudar regras gramaticais.

Constatamos assim, que o letramento surgiu para intensificar o processo de formação cidadã dos indivíduos, e que os países que se importam e investem no desenvolvimento de sua população estão interessados em ampliar o seu nível de letramento, numa tentativa de formar uma sociedade capaz de pensar, criticar e atuar mais conscientemente e frequentemente. Ademais, é importante ressaltar que, como afirma Mattos (2014), o letramento deixou de ser visto como uma prática cognitiva individual e passou a ser concebido como um conjunto de práticas sociais, portanto passou-se a utilizar o termo letramentos, no plural. Logo, é imprescindível que o ambiente escolar promova uma educação ampla, que se preocupe com o desenvolvimento dos diferentes tipos de letramentos de seus alunos, nos vários níveis escolares.

Na sequência, entendemos ser imprescindível trazer informações sobre o letramento crítico, destacando, dentre outros aspectos, possíveis definições, sua importância e suas contribuições para a formação dos alunos. Com isso, esperamos que desperte no leitor a reflexão sobre a relevância de se estudar mais sobre o assunto e a necessidade de se inserir mais frequentemente, no ambiente escolar, discussões críticas sobre diferentes assuntos significativos para a vida em comunidade.

2.2 Letramento Crítico

Para início de conversa, é válido destacar que todos os textos causam efeitos na sociedade, são permeados por ideologias e se apresentam como representações parciais do mundo. Dessa forma, essa realidade exige que o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas

seja revisto e evolua, pois apesar do compromisso dos docentes com uma formação mais crítica de seus alunos, existem outros fatores que retardam e dificultam alcançar esse cenário, especificamente nas escolas públicas, em que temos além de problemas físicos e estruturais, um número elevado de discentes com problemas de aprendizagem acumulados dos seus anos anteriores de ensino básico, que os impedem de evoluir em seu processo de leitura, de organização de ideias e, conseqüentemente, de escrita.

No entanto, é nesse momento, com a consciência da existência de todos esses entraves, que uma revisão da prática escolar deve ser feita, e uma atenção ao letramento crítico dos alunos deve ocorrer, já que através dessa prática os indivíduos passam a visualizar as ações de ler e escrever como atividades sociais que realizarão frequentemente no seu contexto diário, precisando sempre se postarem com olhares atentos e críticos.

Em concordância, Rojo (2009, p.112) defende que é com o letramento crítico que os discentes se tornam aptos a lidar com diferentes textos e discursos, de forma a captar seus efeitos de sentido, valores e intenções. Essa postura faz com que o indivíduo não veja mais o texto sem observar seus discursos, ideologias e significações. Logo, quando se trabalha o letramento crítico a capacidade reflexiva é provocada, e o aprendiz passa a ter habilidade de não aceitar os discursos como verdades absolutas.

É importante lembrar que toda essa percepção de uma leitura ingênua, Paulo Freire (2005) já pontuava quando dizia que o indivíduo tende a ler se baseando no sentido comum, encarando os dados como incontestáveis e se utilizando de suas experiências para fazer representações do que lê. Ele, então, defendia a necessidade de mudança desse tipo de leitura para uma que fosse analítica, reflexiva e crítica.

Outra ideia defendida por Freire (2005), mencionada por Janks (2016) era a de que quando há uma alfabetização crítica, há uma libertação dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, pois com alunos mais críticos e questionadores, o professor pode ajudá-los a realizar leituras sobre o mundo, mostrando abertamente que ele pode ser mudado, já que as coisas presentes nele foram nomeadas de forma opressiva. Dessa forma, Janks (2016, p. 31) conclui que “a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do letramento crítico.”

Ainda nesse prisma, Janks (2016, p. 23) afirma que “o ponto inicial para a aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo”. O autor completa então que, é a partir de um letramento

crítico que o indivíduo desperta para agir de maneira consciente, pensar, e ser capaz de examinar melhor os textos, discutir as situações em seu entorno e valorizar aspectos antes desprezados.

Mas afinal, o que é letramento crítico? Para se chegar a um conceito atual, muitas abordagens precisaram ser perpassadas, fazendo com que se chegasse a uma definição ampla e com várias influências. De modo geral, o letramento crítico consiste na atuação dos sujeitos em práticas letradas mais ativa e conscientemente, sendo capaz de transformá-las. Janks (2013) afirma que o letramento crítico (LC) é uma perspectiva, uma maneira de ver o mundo por diferentes lentes. Para a autora, com o letramento crítico é possível possibilitar ao jovem leituras do mundo em relação a vários aspectos como: poder, identidade, acesso ao conhecimento. Além de tratar de escrever e reescrever o mundo.

O letramento crítico desperta e leva o indivíduo a olhar as suas vivências social e individual de forma que seja capaz de criar estratégias para utilizar a língua em defesa de seus interesses, posicionando-se, coerentemente. Fica claro que, nessa perspectiva, através de uma abordagem pedagógica do letramento crítico, o aluno é encorajado a pensar por si próprio, utilizando a linguagem para questionar as relações de poder e as representações presentes nos discursos. Conforme defende Monte Mór (2013), toda essa preocupação em desenvolver a questão crítica do educando é muito importante, e deve se renovar constantemente a partir de uma abordagem que relacione a linguagem como uma prática social.

É a partir de um letramento crítico que, diante de diferentes discursos, o indivíduo é capaz de levantar questões para saber para quem, quando e por que algo foi dito, além de poder perceber que os textos são construídos a partir de ideologias, crenças e de momentos históricos. Enfim, o sujeito é transformado em um ser ativo, que modifica seu modo de ver e compreender o que lê, entendendo que essa compreensão está envolta e regida a sua compreensão de mundo. Por esta razão, Jordão (2016, p. 46) defende que “No LC, ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos (...).”

Todo esse movimento promovido pelo letramento crítico torna o leitor um agente produtor de sentido e transformador de si mesmo e da sociedade a que pertence. Isso porque ele passa a ter um entendimento que “tanto autor quanto leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem.”, Souza (2011, p. 6). Somando-se a isso, o letramento crítico também, como bem argumenta Jordão (2016):

(...) entende a língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades participativas). Nessa concepção, textos ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas. (JORDÃO, 2016, p. 44)

Nesse viés, o leitor passa a ter consciência de que interpretar é uma ação diferente para cada indivíduo, dependendo dos seus valores, da forma de ver o mundo, inclusive do que traz de vivência na comunidade da qual faz parte. Não há verdade absoluta neste processo, ela varia de acordo com cada saber e o contexto onde foi gerada. Assim sendo, a pesquisa e a prática desse letramento se fazem, urgentemente, necessárias no processo de formação educacional do cidadão, pois saber se utilizar da linguagem, na leitura, fala e escrita, é cada vez mais essencial para se impor e se manter na sociedade.

2.2.1 A importância do Letramento Crítico no ambiente escolar

Um sujeito possui um letramento crítico quando ele se torna agente em seu mundo, manifestando-se criticamente diante dos problemas políticos e sociais que resultam nas desigualdades, através de ações que visem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal formação crítica se dá por meio da leitura e reflexão dos diferentes entendimentos dos textos aos quais os indivíduos são expostos.

Freire (1993), precursor e referência central do estudo sobre letramento crítico, afirma que, ao se realizar a leitura do mundo e da palavra de maneira mais crítica, com a construção de um conhecimento voltado para promover mudanças na sociedade, visando amenizar as desigualdades, é quando se percebe o fenômeno do letramento. Como pedagogo, ele desenvolveu um trabalho que visa transformar o contexto social dos marginalizados e é contra as ideologias dominantes. Para tanto, empenhou-se em formar indivíduos curiosos, indagadores e críticos, tornando-os mais livres e capazes de expressar seus próprios pensamentos.

A partir das contribuições de Freire no âmbito do letramento crítico, o contexto e o processo de construção são levados em consideração quando se trata do significado do texto. Logo, é possível afirmar que, como o texto não possui, em si, significado, se faz necessário que ele seja apreciado mais detalhadamente, a partir de uma percepção mais analítica para identificar tudo que está ligado às condições de produção textual, inclusive o que está “por detrás das linhas”. A leitura realizada dessa forma é vista, portanto, como um meio capaz de transformar a sociedade. Conforme Mattos e Valério (2010) o letramento crítico enxerga a língua como uma ferramenta poderosa e de transformação social, e não somente como mero

instrumento de construção de significado, assim como também defendia Freire (1993). Ainda para os mesmos autores, todo estudante ao aprender sua língua materna ou outra língua estrangeira, durante um processo de letramento crítico, busca promover transformações em si mesmo e na sociedade.

Nesse sentido e com as exigências da sociedade moderna, faz-se imprescindível as práticas do Letramento Crítico no ambiente escolar, em todos os níveis do processo de ensino e aprendizagem do estudante. De acordo com Oliveira *apud* Kleiman (1995)

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, dependentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. (OLIVEIRA *apud* KLEIMAN, 1995, p. 156)

Baseado nisso, temos a escola como o principal ambiente a ser frequentado pelo ser humano, depois de seu lar, visto que é lá que um sujeito terá todo o apoio dos educadores e dos pais para se tornar um ser pensante e crítico, além de ser também neste ambiente onde o estudante poderá vivenciar várias atividades de escrita, oralidade e leitura que lhe ofereçam situações semelhantes às que eles desfrutarão nas suas práticas sociais.

Considerando a citada necessidade de destinar espaço nas escolas para o letramento crítico, é mister observar o que é apresentado no documento de caráter normativo que rege todas as etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018). Inicialmente, é importante destacar que a BNCC reconhece que a formação humana, em todas as suas dimensões, é compromisso da educação, por isso no conjunto de indicações de competências e habilidades sugeridas a serem asseguradas aos alunos busca englobar ações que visem à integralidade da formação destes indivíduos. Em segundo lugar, em relação à informação anterior, é imprescindível o entendimento de que cada instituição de ensino pode adequar tais sugestões de aprendizagens essenciais presentes na BNCC com seu contexto e com as características dos seus alunos. Logo, a inserção de um letramento que faça o indivíduo aprender a discutir e se posicionar no seu contexto social, político e ideológico, está coerente com as orientações do referido documento.

Estas práticas de selecionar e classificar socialmente o conhecimento básico, decorrem de políticas públicas antigas, que já foram aceitas pela maioria dos educadores. No entanto, como estes documentos apresentam orientações para que os docentes realizem atividades que considerem os contextos sociais dos alunos, os professores ainda conseguem

realizar atividades que não se prendem totalmente aos aspectos linguísticos, utilizando práticas com estratégias que se destaquem os modelos ideológicos. Diante disso, Street (2014) defende que

os que aderem ao modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e dificuldades de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão encaixados em práticas sociais particulares - o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos. (STREET, 2014, p. 161)

Assim sendo, o professor tem o papel relevante de mediador consciente e acessível aos seus alunos, oferecendo a eles espaço para se posicionar, e perceber, antes de mais nada, que eles são indivíduos que conseguem notar tudo que acontece no contexto em que vivem, por esse motivo têm anseios de atuarem no mundo, precisando somente de oportunidades. Diante disso, concebemos a importância de se trabalhar o letramento crítico nas escolas, e, como bem reforça Street (2014), esta prática vai além dos conteúdos em sala de aula, pois quando o assunto são as questões sociais, não se pode restringir ao ambiente escolar, o letramento proporciona o desenvolvimento das práticas sociais críticas que considerem as perspectivas históricas e transculturais em sala de aula.

Conforme Jordão (2013), no letramento crítico o professor tem um significativo papel de proporcionar as diversas formas de sentidos, valorizando todas as maneiras de entendimento e construção de significado. Nesse sentido, o aluno atuará como sujeito de sua aprendizagem, fazendo reflexões sobre esse processo, visando as necessidades e os interesses. Ainda sob esse viés, o letramento crítico pode ser entendido como a participação questionadora do indivíduo em diferentes cenários em que ele desenvolve ações sociais, a partir da interpretação de diversas experiências. É preciso considerar que é na escola que podem surgir situações de aprendizagens nas quais os alunos serão preparados pelos docentes para enfrentarem as diferenças, visto que é comum neste ambiente já existirem conflitos de ordem racial, social e cultural.

Nessa perspectiva, Takaki (2012) destaca o compromisso social assumido pelo letramento crítico, quando se propõe a analisar como ocorrem as transformações na sociedade, e por quais motivos elas ocorrem, buscando, assim, proporcionar uma formação e participação do indivíduo em seu meio, de forma mais ativa. Por esse motivo, o letramento crítico deve ser trabalhado em sala de aula, pois além de valorizar as diferentes habilidades, traz oportunidades para os aprendizes compartilharem seus conhecimentos, de modo a agirem ativamente em

diversos contextos. Outrossim, este tipo de letramento propõe atividades que ultrapassam a simples interpretação e compreensão do texto, não valorizando somente o ponto de vista do autor, ou seja, “o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire.” (SOUZA, 2011a, p. 129).

Em virtude dessas exigências para que haja um cenário educacional com práticas de letramentos múltiplos, o professor deve perceber e considerar todas as multiplicidades de sentido apresentadas por seus alunos, visto que eles não aprendem de forma passiva e articulam seus conhecimentos considerando diferentes experiências. Entretanto, para que isso ocorra e que os ambientes escolares estejam propícios ao letramento crítico, eles não podem ser utilizados como mero espaços de aplicação de teorias e os conteúdos e textos trabalhados precisam ser diversificados e de interesse dos discentes, como argumenta Jordão:

o LC trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentido, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola. (JORDÃO, 2016, p. 52)

Diante disso, e da certeza de que somente habilidades limitadas de leitura e escrita não atendem às demandas do mundo contemporâneo, os docentes, juntamente com todo o colegiado, devem desenvolver projetos na escola que envolvam o uso de uma pluralidade cultural e da diversidade de linguagem. Dessa forma, a escola estará em concordância com as orientações da BNCC, realizando a inserção de Temas Contemporâneos Transversais em suas atividades. Além disso, fica claro que, para se alcançar a perspectiva de um letramento crítico, o professor deve criar momentos de diálogos que permitam ao aluno utilizar sua voz para construção de sentidos e significados, a partir da prática da leitura e da escrita, e é em sala de aula que uma reflexão consciente das ideologias e posicionamentos apresentados nos textos é possível.

Dentro desta discussão sobre letramento crítico no ambiente escolar, um ponto que não pode ser esquecido é que nessa perspectiva toda experiência feita em sala de aula é importante, assim, cada texto trabalhado, cada debate realizado, cada emoção vivida, tudo que é sugerido pelo professor é para um desenvolvimento integral dos alunos. Ainda sob esse viés, Jordão afirma:

As experiências escolares, desde os conhecimentos mais abstratos construídos em sala de aula até as relações interpessoais estabelecidas no pátio, fazem parte da nossa

experiência de vida e o LC não despreza nenhuma delas: a percepção do ser como multifacetado e formado pelo conjunto de experiências vividas (...) (JORDÃO, 2016, p. 52)

Com isso, é possível reiterar o papel do professor nesse processo, pois deve estar sempre interagindo com todos e observando o que acontece ao seu redor que possa ser capaz de integrar novos elementos para o letramento crítico dos discentes. Sua postura deve ser diferente de alguém que é *detentor da verdade*, para que consiga construir saberes com seus alunos, aprendendo ao mesmo tempo que ensina. Dessa maneira, a sala de aula se apresenta favorável a uma formação crítica e consciente de todos.

2.2.2 O Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa

A preocupação constante de alguns estudos sobre “letramento” vem contribuindo de forma marcante para o ensino da língua portuguesa, pois reforça a necessidade de realizar a aprendizagem da língua, a partir do afastamento de trabalhos tradicionais, que costumam reduzi-la à simples tarefa do domínio do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, a língua se encontra situada política e ideologicamente em um determinado contexto sócio-histórico (SOARES, 2004).

Ainda sob esse viés, Duboc (2016, p. 60) ressalta que “a linguagem é vista como prática social, o que implica considerar o contexto sociocultural do sujeito-leitor.” Assim sendo, o professor de língua materna precisa esclarecer aos seus alunos que a leitura é uma atividade social e não individual e que os textos apresentam múltiplos sentidos. É nessa vertente que o letramento crítico se apresenta, visando migrar para um ensino de língua que vai além de um aprendizado de regras linguísticas, capaz de direcionar o aluno a enxergar a língua como prática social, orientando-o a compreender criticamente todo o texto: seu contexto e condições de produção, suas fontes, seus objetivos e interesses.

O LC apresenta uma visão diferente em relação à leitura, pois convida o leitor a observar e problematizar não somente o significado imerso no texto, mas, sobretudo, o seu próprio entendimento, o seu ponto de vista. Acima de tudo, os significados do texto não podem ser resultado da intenção do autor, eles são ressignificados em um contexto social, histórico e cultural. Esse exercício de compreensão textual, conforme Duboc (2016) possibilita ao leitor reconhecer e aceitar que os sentidos que ele atribui ao texto possuem tanta legitimidade quanto os atribuídos por outras pessoas.

Em concordância com essa postura diante do ato de ler, o docente de língua portuguesa, para incitar a criticidade dos alunos durante o trabalho com texto em sala, pode propor questões que considerem vários aspectos, como: o local social sobre qual o autor escreve, a natureza do conteúdo, o nível de linguagem, o propósito social do texto, dentre outros (TAKAKI, 2012). São questionamentos que possibilitem desde a identificação das possíveis mensagens presentes no texto, a pontos que valorizem a construção de sentido do leitor. Como exemplo, a referida autora apresenta as seguintes questões possíveis de serem feitas após a leitura, numa perspectiva do LC:

- a) Quem está contando a história?
- b) Em nome de quem a história está sendo contada?
- c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando?
- d) Um texto alternativo contaria que versão da história?
- e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê?
- f) Quais são as implicações de cada interpretação da história?

(TAKAKI, 2012, p. 976)

É importante destacar que como os textos a serem trabalhados em sala de aula com os alunos podem ser diversos e se apresentarem de diferentes formas: uma imagem no livro didático, uma música ou filme trabalhado, uma notícia, uma charge, as questões sugeridas por Takaki (2012) não são as únicas, outras perguntas podem ser criadas para realizar esse trabalho de letramento crítico.

No entanto, não podemos entender que o LC se propõe a criar métodos, como assim afirma Duboc e Ferraz (2011, p. 22) “[...] letramento crítico configura-se não como método preestabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais.” O que ele nos traz é apresentar perspectivas educacionais de leitura que possam capacitar os leitores a identificar todos os aspectos que compõem o sentido do texto: as intenções de quem escreveu, o público a quem se destina, as relações de poder apresentadas, a linguagem, o contexto de produção.

Outro fator de grande relevância para a prática de um letramento crítico nas aulas de língua portuguesa, é o fato de o cenário mundial estar marcado pela velocidade das informações e produção de conhecimento, provenientes da tecnologia e da internet. Isto porque a escola não pode mais ser vista como um lugar exclusivo onde pode ser encontrada aprendizagem para o aluno, ao contrário, ela está em todos os locais. Logo, o ensino de línguas pode encontrar nas novas práticas de letramento uma estratégia para se adequar aos novos tempos, e aos inúmeros desafios que surgem diariamente na sociedade atual.

Em vista disto, é possível já encontrarmos presentes nos documentos oficiais e norteadores do ensino de língua materna orientações pedagógicas quanto ao trabalho com letramento em sala de aula, entretanto, muitos professores não conseguem executá-lo, ou por problemas de ordem estrutural, ou por falta de formação. Nesse prisma, as instituições de ensino são responsáveis por construir todo um cenário favorável para que essa mudança na formação dos alunos aconteça, pois para que eles comecem a entender e a enxergar o texto como prática social, é necessário que o docente seja preparado para mediar uma leitura de forma crítica, para desenvolver a competência comunicativa deles e formá-los cidadãos. Feito isso, não só a forma de ler e interpretar textos vai ser alterada, como o aprendiz verá a sala de aula como um ambiente que lhe trará outras visões de mundo, tornando-o mais consciente e reflexivo sobre questões diversas do cotidiano.

Nas aulas de língua materna em atividades de LC, o professor conduz as discussões sobre determinados temas, porém, não deve deixar prevalecer a sua opinião, nem a forma de pensar de qualquer um dos alunos, visto que, tudo deve estar pautado no diálogo, no respeito e na compreensão das diferentes visões e posicionamentos que surgirem, com o propósito de se formar indivíduos capazes de formar uma sociedade mais igualitária e justa, mantendo relações mais saudáveis. Como estratégia para aulas em que essa postura tenha possibilidade de ocorrer, o docente pode se valer de práticas diferenciadas, com uso de dinâmicas de grupo, a partir de gamificação ou jogos digitais, ações apresentadas com maiores detalhes a seguir, cuja sua eficácia e funcionalidade são defendidas por alguns estudiosos, para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

2.3 Gamificação, jogos digitais e educação

Quando discutimos a importância e viabilidade do uso de games em sala de aula, é importante lembrarmos que as tecnologias digitais da informação e comunicação, ou simplesmente TDICs, já vêm sendo introduzidas na educação, através das orientações da BNCC, que defendem seu uso nas práticas docentes como meio de oferecer aprendizagens significativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem às atividades cotidianas do aluno, despertando o interesse e a participação do discente nas etapas da Educação Básica. Além disso, há o entendimento de que as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais também precisam se tornar acessíveis a todos os educandos, para lhes proporcionarem a inclusão e o letramento digitais. Nesse sentido, a BNCC contempla o desenvolvimento de

competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Nesse contexto, se faz imprescindível que os docentes tenham condições e aparatos que os ajudem a manusear essas tecnologias, bem como apropriar-se de todos os processos que se valham delas para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, como a gamificação. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de formação continuada de professores para proporcionar maiores habilidades tanto no trabalho com a tecnologia em sala de aula, quanto nos outros aspectos no processo de ensino-aprendizagem exercidos por esses profissionais. É com esse tipo de formação que o docente se atualiza e tem acesso ao que há de novo na sua área de atuação, podendo associar suas bases científicas adquiridas no início da sua formação com tais novidades, agregando mais suportes, conteúdo e se sentindo mais seguro e capaz para oferecer conhecimentos aos seus alunos.

O termo “gamificação” se popularizou no começo da década de 2010, e de maneira geral, propõe articular ação e pensamento a partir das dinâmicas sistemáticas e mecânicas de um jogo. Para Vianna et al. (2013), a gamificação seria o ato de se valer dos mecanismos de jogos para resolver problemas e para motivação e engajamento de um determinado público. Já na visão de Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p.14) as práticas de gamificação se apropriam “dos elementos dos jogos aplicados em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo”.

A gamificação, de acordo com Kapp (2012), corresponde a ações baseadas em *games* para motivar e engajar pessoas, promovendo a aprendizagem e a resolução de problemas. Nota-se assim que, ao se utilizar de elementos de jogos para a realização de tarefas cotidianas, tais atividades se tornam mais divertidas e mais atraentes para aqueles que as executam, motivando ações reais dos envolvidos. Partindo desta constatação, é possível afirmar que a gamificação pode ser aplicada na educação como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências dos discentes. Ainda em Kapp (2012), é defendida a ideia de que, quando há o processo de gamificação no contexto educacional, ele pode ser compreendido como “evento de aprendizagem interativa”, ou seja,

uma prática educacional produzida com o objetivo de transformar o interesse do aluno em realizar a atividade, engajando-o e estimulando-o a se comportar de forma mais ativa.

Nesse viés, Lee e Hammer (2011) teorizam o uso da gamificação como ferramenta para a educação, principalmente para espaços *on-line* de aprendizado. Conforme os autores, a gamificação se dá pela utilização de mecanismos e dinâmicas de jogos em ambientes que não são típicos de jogos, mas que, envolvidos nesse processo, passam a apresentar características de entretenimento, desafio e lazer. Com o entendimento de que os jogos possuem um poder motivador e seus elementos podem ser aplicados em diversas situações de mundo, Lee e Hammer (2011) acrescentam que a gamificação tem o poder de se valer destas características para desenvolver qualidades pessoais dos indivíduos como: a persistência, a criatividade e a resiliência no ambiente escolar, espaço, por vezes, marcado por problemas motivacionais. No entanto, os autores também esclarecem que o simples uso de elementos de jogos em sala de aula não é o suficiente para promover grandes alterações no convívio escolar, como por exemplo o caso da apatia no processo de aprendizagem, chamando a atenção que práticas de *games*, por si só, não promovem engajamento.

Baseado nesta compreensão de gamificação, é possível ressaltar que, para os jogos terem um impacto desejado nos seus participantes, é de suma importância que o planejamento de seu *design* e suas etapas estejam centrados nos usuários, para que estes tenham a sua atenção e o seu interesse em participar de todo o processo, mantidos até o final da atividade. Essa centralização na figura daquele que se valerá da experiência de aprendizagem e do entretenimento do jogo, se justifica pela necessidade de levar em consideração aspectos importantes como: a relação entre o jogador e a interface do jogo, a jogabilidade, as situações propostas, o contexto etc. Nessa perspectiva, compreendemos que o princípio básico da gamificação é de que o *design* de jogos promova comportamentos diversos nas pessoas, transformando tudo que se faz e se planeja no espaço do *game*, em um senso de progresso, motivado por pequenas conquistas e ligado ao desejo de recompensas extrínsecas (IOSIFIDIS, 2011).

Entendemos que, ao estudar sobre gamificação, é imprescindível a necessidade de investigar de forma aprofundada o que são jogos. Desse modo, como uma definição das inúmeras definições presentes na literatura, tem-se a de Huizinga (2014), em seu livro *Homo Ludens*, que os define da seguinte maneira:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer lucro, praticada dentro de limites

espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2014, p. 16).

Conforme a visão do autor, a noção de jogo é aplicada a partir de um contexto social, em que a utilização do referido termo deve ser considerada como um fato social encontrado na sociedade que a utiliza, e que promove aos participantes o prazer de participar de uma atividade intelectual e de interação social. Outra definição atual sobre jogos é de Salen e Zimmerman (2012) que defendem a ideia de que estes são uma espécie de sistema em que os participantes entram em um conflito artificial, regido por regras e que gera um resultado quantificável.

Com o avanço tecnológico, muitos jogos analógicos ganharam versões eletrônicas e, posteriormente, digitais, como alguns jogos de tabuleiro, jogos de cartas, palavras cruzadas e outros. Dentre algumas definições de jogo digital, apresentamos a de Prensky (2012) que afirma ser este uma espécie de subconjunto de brincadeiras e diversões estruturadas, a partir de importantes elementos como: regras, objetivos, conflitos, desafios, resultado, interação, apresentação ou enredo. Esse tipo de jogo evoluiu conforme o advento e progresso dos computadores e da internet e, a partir dos anos 90, tornou-se mais acessível, principalmente por suas versões gratuitas e por seu caráter interativo. Em meados de 1997, iniciaram os estudos a respeito dos jogos digitais e eletrônicos e da sua utilização na educação, tornando-se mais comum a relação entre eles e o processo de aprendizagem no âmbito educacional.

Para Petry (2016, p.18), “os jogos digitais são tomados como novos objetos de uma cultura e uma sociedade tidas como pós-modernas”, por esse motivo integram a história de um povo e estão submetidos às regras delimitadas por sua realidade. São jogos que, por meio de uma tela de vídeo digital de algum tipo, apresentam todos os elementos que marcam um jogo, tais como: regras, objetivos, “pontos *inicial e final*”, algumas vezes, bem definidos, conflitos, tomadas de decisões. Desta forma, o autor deixa claro que os jogos digitais não são considerados algo novo, único, visto que

Eles já recebem de outras áreas da cultura elementos que são incorporados e modificados de acordo com as características e possibilidades do seu meio digital interativo. Nesse aspecto muitos elementos presentes nos jogos já eram encontrados no cinema, no teatro, na literatura, na pintura e no desenho. Essa é uma das propriedades dos jogos digitais que os colocam como objetos culturais (digitais) multifacetados. (PETRY, 2016, p. 32, 33)

Nesse interim, o jogo digital é apresentado como objeto cultural que tem múltiplas linguagens, capaz de agrupar muito da cultura humana, mas numa roupagem mais moderna para que o sujeito consumidor possa utilizá-lo como preferir.

Outro aspecto importante relacionado aos jogos digitais está na sua ligação direta com os computadores, videogames e celulares, assim, sendo natural que esses *games* apresentem recursos técnicos e linguagens de diferentes mídias para se mostrarem aos jogadores como uma experiência diversificada e esteticamente mais atrativa, através dos recursos computacionais. Dessa maneira, jogos que existem, tanto na forma física, quanto na forma digital, mesmo mantendo as mesmas regras e elementos, não causam o mesmo interesse nos praticantes, isso porque, para muitos, os elementos gráficos e as funções interativas disponíveis numa tela digital são mais encantadores, mais divertidos, mais modernos e prendem mais a atenção.

Consoante Crawford (1984), os jogos sempre serviram para educar, desde os mais antigos até os mais sofisticados, pois apresentam funções capazes de fazer qualquer indivíduo aprender, mesmo que de forma indireta, através da fantasia e de outras situações que invadem a mente do jogador e fazem com que ele fique envolvido e atento a tudo que lhe é proposto. Sendo assim, é possível defender a ideia de que a criação de um espaço gamificado, com a utilização de jogos digitais na Educação, oferece um ambiente em que as atividades cognitivas podem ser intensificadas para os indivíduos que aceitarem participar das atividades, promovendo estímulos à interação dos jogadores. Entretanto, é indispensável, para que haja bons resultados na relação entre educação e gamificação, que os estudantes sejam vistos como indivíduos ativos deste processo de aprendizagem, ditando o ritmo dela e sendo capazes de construir seu próprio conhecimento, pois conseguem, como jogadores, fazer associações, buscar suas memórias e utilizá-las quando solicitados.

Para Gee (2007), os jogos digitais aplicados à Educação permitem aos indivíduos potencializarem a sua aprendizagem, através do usufruto dos benefícios de ambos. Além disso, com esses jogos os alunos desenvolvem potencialidades como: analisar, medir, associar, calcular, comparar, classificar, nomear, compor, conceituar e criar. Por esses e outros benefícios, a introdução dessas práticas no ambiente escolar precisa ser feita de forma planejada, e os docentes que irão aplicá-las deverão estar preparados para adaptar suas técnicas de ensino e saber conduzir os jogos, despertando o interesse dos alunos em participar. Então, como defende Aguiar (2010), o ato de gamificar se dá tanto pelo fato de oferecer meios de interação em relação às metas pedagógicas, quanto em incentivar a independência e a

capacidade de entendimento da interrelação de pessoas e diversos fatores nas atitudes tomadas. Outro aspecto importante quanto ao processo de construção do jogo, para o qual o professor deve atentar, diz respeito ao seu papel de mediador, ele precisa lembrar-se de desenvolver um *design* que favorece não só o discente que será o usuário do jogo, como também a si próprio, quem conduzirá toda a aplicação da atividade.

É importante destacar que, para serem úteis à Educação, os jogos não precisam ser sofisticados, apenas devem apresentar uma boa ideia, com missões, desafios e possíveis *feedbacks* ao longo do jogo, permitindo aos alunos-jogadores avaliar seu desempenho e alterar sua postura, caso seja necessário, bem como, sempre oferecer a esses participantes situações de novos aprendizados. Nesse sentido, Gee (2003) considera que os bons jogos permitem o progresso dos jogadores após eles terem reunido habilidades necessárias e traçado estratégias satisfatórias para superar os desafios propostos, exigindo preceitos de aprendizagem. Com essa visão, o autor esclarece que a contribuição do uso dos jogos digitais para a Educação não está no “conteúdo” oferecido por ele, mas, sim, nas ações que este exige do jogador para superar seus desafios. Para esclarecer melhor essa questão, Squire (2006) ressalta que todos os demais elementos que constituem um jogo são importantes, no entanto, são as ações que carregam o principal potencial para uma aprendizagem significativa, por isso são essenciais para que o jogo se apresente sempre motivador e significativo para o aluno-jogador.

Portanto, pelos inúmeros benefícios citados que um ambiente gamificado pode trazer para a Educação, é importante que as escolas procurem incorporar em seus projetos pedagógicos de forma natural os jogos digitais como instrumentos de ensino, visando diversas vantagens na aprendizagem, como: tornar o ambiente educacional mais prazeroso e de aprendizagem mais dinâmica e divertida; o estímulo à participação, interação e concentração dos discentes, que trará como consequência melhores resultados; o uso de uma metodologia diferenciada que mantém o foco do estudante ao longo prazo; e a possibilidade de trabalhar um tema num contexto prático para os alunos, através dos jogos.

2.3.1 O uso de jogos digitais em sala de aula de Língua Portuguesa

É comum o descontentamento dos alunos em relação às aulas de Língua Portuguesa, isso porque muitas vezes são momentos de intensos repasses de conteúdos com muitas regras a serem aprendidas e várias exigências de produções textuais escritas a serem realizadas. Assim sendo, essa disciplina costuma não apresentar nos discentes muito interesse em aprender, nem em interagir, resultando em baixos desempenhos e notas. No entanto, as frequentes mudanças

sociais marcadas pelo uso das tecnologias e das mídias digitais podem ser aliadas nesse processo de ensino e aprendizagem, se incluídas com mais frequência no ambiente escolar.

Muitas crianças, mesmo antes de frequentarem a escola, iniciam seu processo de alfabetização no meio digital, através do uso diário e constante de aparelhos eletrônicos como tablets, celulares para brincarem ou assistirem vídeos, já que muitos sites e plataformas online permitem interação e o acesso a recursos sem a necessidade da leitura e da escrita de fato. Posteriormente, devidamente matriculados e frequentes na escola, elas encontram um ambiente onde ampliam as práticas e o uso da língua escrita e falada, de forma mais consciente e autônoma. Nesse viés, justifica-se a inserção de ferramentas midiáticas e digitais nas atividades e no planejamento das aulas de língua materna, já que colaboram para o aprendizado e para uma maior interação dos discentes.

Entretanto, não basta a inserção da informática e das tecnologias nas aulas de língua portuguesa ou de qualquer outra disciplina, é necessário que haja planejamento com objetivos claros para que tais recursos tenham significado no processo de aprendizagem. É importante que os discentes percebam a relação direta entre o uso dessas ferramentas com o conteúdo que vem sendo estudado, pois assim a atividade torna mais significativa e próxima de sua realidade.

Dentre os recursos tecnológicos cogitados para serem inseridos no contexto educacional, vale ressaltar a utilização dos jogos digitais no ensino de língua portuguesa, uma vez que eles oferecem elementos que podem ser explorados pelo docente, tornando a abordagem e a aplicação de conteúdos linguísticos mais dinâmicos e significativos. Tais atividades podem ser utilizadas como ferramentas que, além de trazerem possibilidades de interação entre professores e alunos, podem ser úteis para a prática do conteúdo estudado.

Conforme Antunes (2003), é importante que os jogos sejam considerados divertimento, passatempo, mas é fundamental que se entenda que eles apresentam regras a serem seguidas e respeitadas. São exatamente essas limitações que ajudam os indivíduos controlarem seus impulsos, já que, quando jogam, estimulam sua inteligência, passando a viver o que querem ser, organizando-se como bem desejam, envolvendo-se com as fantasias e as situações impostas nos desafios apresentados pela dinâmica do jogo.

Muitos estudiosos defendem os jogos como mecanismos que possam trazer benefícios ao processo de ensino, especialmente o de línguas. Segundo Mattar (2010), existe uma segmentação no processo educacional, em que de um lado tem-se o repasse de conteúdos de forma descontextualizada; enquanto do outro, o aprendizado ocorre, muitas vezes, sem os alunos saberem ao certo em que situações será aplicado. Logo, para o autor, os jogos poderiam

trazer mais sentido para esse processo, servindo como situações de simulações onde os alunos podem aplicar o que aprendem. Além disso, há outros princípios de aprendizagens presentes nos jogos digitais: o da identidade, produção, interação, agência, que, de acordo com Gee (2009), trazem outros benefícios aos jogadores que eles não encontram facilmente na escola, como: senso de controle, de gerenciamento, de propriedade no que estão fazendo.

A interação pode ser considerada um dos aspectos mais relevantes que caracterizam um jogo, especialmente por promover situações que permitem uma socialização entre os participantes, com troca de informações, partilha de aprendizado e trabalho em grupo mais consciente. Além disso, a interação social em atividades com jogos pode favorecer a aquisição de habilidades linguísticas e de letramento dos participantes, visto que há momentos em que são apresentadas leituras, quer de texto verbal, quer de texto não verbal, em que se faz necessário o diálogo e a discussão entre os jogadores.

Os jogos digitais também podem ser muito úteis aos professores de língua portuguesa no que tange ao trabalho com multiletramentos, uma vez que em um *game* os jogadores podem se deparar com diferentes situações que exigem leitura, escrita, fala, proporcionando uma simultaneidade entre diversas categorias linguísticas. Como bem explica Cruz Júnior (2021), é possível destacar uma afinidade entre os jogos digitais e a multimodalidade, quando se entende que:

são textos multimodais por excelência, combinando linguagens audiovisuais, textuais e espaciais, assim como suas respectivas matrizes semânticas. Os games também estão submetidos às convenções de gênero, de modo que cada experiência de jogo reproduz, em maior ou menor medida, estruturas formais preestabelecidas por jogos anteriores, podendo tanto reproduzir categorias típicas em outras modalidades textuais (ação, aventura, terror), quanto constituir gêneros próprios (tiro em primeira pessoa, RPG, corrida, survival horror, roguelike, tower defense). Por fim, ao combinarem sistemas de regras com elementos ficcionais e narrativos, os jogos também realçam sua função discursiva e sua capacidade de enunciar visões de mundo variadas sobre os temas que aborda e as experiências que proporciona ao jogador. (CRUZ JÚNIOR, 2021, p. 332).

Dentro dessa perspectiva, é perceptível o quão as atividades com jogos em sala de aula de língua materna podem ser expressivas e contextualizadas, pois as diversas situações propostas por eles colaboram com um aprendizado que valoriza a diversidade linguística e cultural presente na sociedade contemporânea, tornando os discentes mais autônomos e críticos.

Os jogos, por um longo tempo, foram reconhecidos apenas como entretenimentos, sem compromisso algum com o aprendizado dos seus usuários, porém, atualmente é possível afirmar que são utilizados e vistos como dispositivos culturais, regidos por regras bem estabelecidas e designer atraentes, que podem ser encarados como métodos educacionais para

uma geração que vê sua linguagem e sua comunicação manifestando-se por meios que diferem da palavra.

Ao optar pela produção de um jogo digital ou aplicação de um *game* já existente, é importante que o docente entenda que essa atividade não precisa ser totalmente única e original, tampouco longa para funcionar, basta que os alunos participantes estejam motivados, divirtam-se enquanto jogam e reconheçam um aprendizado ao final. Dessa forma, quer nas aulas de língua portuguesa, quer nas aulas de outra disciplina, os jogos vêm servindo de instrumento para ajudar e facilitar a percepção do aluno da importância daquilo que foi estudado. Com o uso da tecnologia e a manifestação da língua em suas várias formas, os jogos digitais tornam-se opção didática aos docentes preocupados em fazer de seu alunado indivíduos capazes de gerenciar, de forma sistemática, seus conhecimentos, demonstrando cada vez mais seus múltiplos letramentos e seu engajamento em uma sociedade digital e conectada.

2.3.2 O papel do docente na aprendizagem com jogos digitais

A constante busca de metodologias para fazer bem o seu trabalho e colher resultados positivos, sempre fez parte dos desafios enfrentados pelos docentes de qualquer área. Como bem ressaltou Prensky (2012, p. 458), “a parte mais difícil nunca foi o que ensinar, a luta real era sempre como fazer para ensinar”. Logo, mesmo o professor que possui um excelente domínio teórico e prático de sua área de formação, quando tem um real interesse no aprendizado dos seus alunos, sente-se desafiado diariamente em como manter a atenção e a vontade deles em estarem em sala de aula, deixando para trás os inúmeros atrativos e entretenimentos que o mundo real e, principalmente, o virtual podem oferecer fora do ambiente escolar.

É nesse cenário que muitos docentes adotam novas abordagens, dentre as quais aquelas com jogos digitais, mesmo sem saberem exatamente como devem agir e se há realmente uma aprendizagem baseada nessa prática. No entanto, como afirmam Tiellet et al. (2007), é a abordagem pedagógica que faz a motivação do aprendiz acontecer, assim o papel do professor é fundamental para a construção do saber em qualquer atividade. Ainda de acordo com os mesmos autores, é possível destacar a metodologia utilizada para o ensino como uma das causas pelas quais os alunos têm dificuldades de aprender determinados conteúdos. Dessa maneira, o professor, independente da atividade escolhida para aplicar com suas turmas, deve ser cuidadoso e adequá-la como ferramenta didática que possa agregar valores e benefícios ao ensino e aprendizagem.

A motivação é vista como um desses valores que são almejados em qualquer prática pedagógica. O docente, especialmente o de língua portuguesa, que convive com uma mesma turma, quase que diariamente, entende a necessidade de mudar suas metodologias, visto que precisa manter o interesse dos seus alunos em aprenderem com ele e em terem ânimo e motivo para voltar todo dia para as suas aulas. Prensky (2012, p. 464) entende essa preocupação do docente e acrescenta que "O ótimo professor mantém os alunos na ponta dos seus assentos, quase caindo, esperando a próxima coisa acontecer." Logo, utilizar-se de jogos digitais para esse fim, vem se tornando uma opção para os profissionais da educação, visto que insere na sala de aula práticas exercidas pelos alunos na sua rotina diária, tornando o aprendizado algo prazeroso.

No entanto, a motivação desejada não se resume apenas ao fato de fazer o discente se sentir animado a participar da atividade proposta, visando uma mera diversão, como ocorre com qualquer indivíduo ao jogar um *game*, para essa dinâmica, a preocupação vai além de motivar o alunado a se envolver com ânimo das situações propostas, busca-se também levá-lo a se sentir encorajado a aprender e adquirir diferentes habilidades. Para isso, mais uma vez o professor é essencial, pois deve ajudar os alunos a refletirem sobre o que está sendo apreendido, a entenderem o que foi proposto como aprendizagem no jogo, a reconhecerem os fatores que foram relevantes, o que foi simples entretenimento e o que não foi, ou seja, o docente desempenha o papel de "facilitador do processo de consolidação" (PRENSKY, 2012).

Como mediador na aplicação do jogo, o professor deve perceber as diferentes maneiras como o aprendizado vem para seus alunos, comprovando assim se há uma verdadeira relação entre eles, o jogo e o conteúdo trabalhado, avaliando a eficácia da atividade. Também precisa se atentar a forma como os participantes tratam a competição, para estar preparado a esclarecer que tudo deve ser feito de forma sadia e que o objetivo maior é o trabalho em equipe, a ajuda mútua, a troca de aprendizado, que ao final resultará em um ganhador ou perdedor, como probabilidades de um jogo. Enfim, o docente, por suas escolhas, planejamento e ações, é o responsável para que o discente receba uma aprendizagem significativa, que contribua não somente para sua formação escolar, mas também para sua formação cidadã pautada em princípios como: respeito, cooperação, obediência, partilha, convivência, dentre outras características importantes para o convívio social.

Dessa forma, os jogos podem ser valiosos para o trabalho em sala de aula, mas não podem ser uma escolha didática aleatória, nem rotineira, pois, para que se alcance propósitos importantes, como o de estimular o aprendizado e desenvolver aspectos cognitivos, é necessário

que o professor saiba quando utilizá-los, reconhecendo a disposição, o interesse da turma e a sua vontade de colaborar. Ao optar por adotar repetidas vezes essa prática, todo o encanto e a questão do elemento surpresa de uma metodologia diferenciada irá se perder, além disso, quando aplicado em uma turma desanimada e sem disposição, o jogo não vai passar de uma atividade obrigatória, cansativa e não resultará numa prática prazerosa para os envolvidos.

Podemos afirmar então, que, quando se escolhe diferentes recursos didáticos, como os jogos digitais, para se alcançar bons resultados com essa prática, fazendo dela um verdadeiro construto de saberes múltiplos dos discentes, o professor precisa desempenhar vários papéis, muitas vezes de forma simultânea, como: observador, mediador, orientador, e se preocupar em fazer escolhas quanto ao jogo, ao conteúdo abordado, melhores situações oferecidas como desafios a serem superados, melhor planejamento do momento da aplicação da atividade, enfim, toma para si toda a responsabilidade de transformar tal atividade em uma ferramenta útil para a formação de seu alunado.

2.3.3 Problemas e desafios dos jogos digitais no ambiente escolar

Apesar de professores adotarem com entusiasmo jogos digitais como alternativa de aprendizagem em sala de aula, na tentativa de adquirir em suas aulas um trabalho mais colaborativo, interativo e motivador de seus alunos, muitas vezes se deparam com problemas e desafios que frustram essa tomada de decisão, impedindo-os de dar continuidade ou de repeti-la. Os referidos empecilhos variam desde situações ligadas à logística de aplicação, até a aceitação, a valorização e o reconhecimento da importância dessa prática por parte de alguns membros da comunidade escolar.

Tendo como cenário a escola pública, desenvolver qualquer atividade que exige tecnologia é sempre um desafio, visto que muitas são as escolas dessa esfera que não oferecem computadores ou outros dispositivos eletrônicos similares para todos os seus professores e alunos, além de não possuírem uma boa conexão que favoreça a eles um acesso estável e contínuo à internet. Essa realidade tende a restringir, em várias ocasiões, ações dos docentes para um trabalho diferenciado e significativo, que busca reestruturar metodologias educacionais tradicionais, como o caso dos jogos que, por permitir elementos como interação e motivação, fogem dos métodos tradicionais e atraem os alunos a experimentar uma forma diferente de aprender.

Muitas vezes, os jogos digitais tendem a ser vistos por alguns indivíduos como um simples passatempo para as crianças e adolescentes, que só os entretêm e os prendem por muitas

horas numa realidade virtual, isolando-os e impedindo sua interação com outras pessoas em situações reais. Esse é mais um motivo que leva o uso desses dispositivos em sala de aula a ser questionado e não compreendido por muitas pessoas, colocando em dúvida as intenções, a seriedade e o compromisso do professor responsável. Toda essa situação exige mais do docente, que vai precisar estar bem preparado e seguro quanto à escolha dos jogos como ferramenta pedagógica, sendo capaz de responder os possíveis questionamentos levantados sobre essa prática, elencando e esclarecendo os benefícios que uma atividade como essa pode trazer para a formação do seu aluno.

Entretanto, a problemática apontada pode revelar outra lacuna no que tange à postura do professor que pretende usar os jogos digitais no ambiente escolar, pois, segundo Poeta (2014), alguns desses profissionais apresentam muitas dificuldades para exercer esse trabalho, já que ainda desconhecem metodologias efetivas, por falta de formação específica; ou não têm informações suficientes sobre os jogos já existentes, nem tampouco possuem base necessária para criar jogos adequados aos seus objetivos.

Outro desafio recorrente para a inserção do uso de jogos digitais no ambiente escolar vem das escolhas realizadas pelo docente, isso porque são inúmeros os *games* existentes, mas nem todos são adequados para o trabalho de determinados conteúdos. Logo, para que haja sentido e sustentação desses dispositivos em sala de aula, o professor deve ser cauteloso ao escolhê-los, não só pensando em facilitar o aprendizado de seu alunado, como também se preocupando em manter a essência da diversão e da espontaneidade, características deles. Segundo Tavares (2009), apesar dos jogos com fins educacionais serem utilizados para ajudar nos conteúdos curriculares, eles não deixam de ser um jogo e devem ser divertidos. O professor deve saber equilibrar o objetivo educacional da sua escolha e a permanência da diversão presente nela.

Em continuidade as problemáticas relacionadas ao uso dos jogos, a partir do momento que este passa a ser imposto, retirando a liberdade do jogador de parar e sair do desafio proposto quando bem entender, ele se sentirá coagido pelo professor que estará exigindo sua participação até o final, destruindo, assim, uma das características do jogo, destacada por Huizinga (2014), a liberdade. Nesse viés, o que deveria ser diversão passa a ser dever e obrigatoriedade para o aluno, retirando dele todo o prazer de continuar. Mais uma vez, cabe ao professor fazer uma seleção cuidadosa do conteúdo e do jogo, levando em consideração o perfil de seus alunos, para que se sintam desafiados e estimulados a participarem de todas as etapas previstas.

Assim, é possível afirmar que há muito a se fazer para sanar os desafios e problemas que os professores enfrentam para utilizarem os jogos mais intensamente nas escolas como ferramentas de ensino e aprendizagem, mas é fato que para isso o sistema educacional precisa se adaptar às mudanças e exigências de um mundo, cuja tecnologia está presente em todas as esferas sociais e que busca por indivíduos dotados de uma educação com pensamentos inovadores e inventivos. Nesse sentido, as escolas precisam ser reformuladas no que tange aos seus padrões ligados ao ensino tradicional, desvinculando-se de pensamentos retrógrados ainda recorrentes e se preocupando em atender exigências da sociedade atual. Em relação aos professores, esses profissionais precisam, urgentemente, ser mais valorizados, recebendo formação contínua e suporte adequado para a prática do seu dever.

2.3.4 Gamificação e Letramento Crítico

Os *games* sempre foram objeto de interesse de indivíduos de diferentes faixas etárias, desmistificando a ideia de serem “coisa de criança”. E essa visão proporcionou a disseminação, nas academias, desde o final dos anos noventa, do estudo da funcionalidade dos jogos para a educação. Conforme Huizinga (2014), *games* são “fascinantes”, “cativantes”, por isso exercem um feitiço sobre todas as pessoas.

Dentro do cenário atual, é possível encontrarmos jovens estudantes que optam por passar boa parte do seu tempo ocupados em algum jogo, substituindo outras atividades já reconhecidas como lazer, assim como a leitura, a escrita e até mesmo o esporte. Essa escolha, muitas vezes, é justificada por esses indivíduos pela atração que sentem pela estrutura multifacetada destas atividades, mediadas pela tecnologia, que apresentam elementos com uma multiplicidade de linguagem visual, auditiva, espacial, gestual, estimulando suas inúmeras habilidades, frequentemente, desvalorizadas em outras atividades propostas no seu cotidiano e na escola. Entendemos, assim, que, por reconhecerem nessas práticas novas formas de aprendizagem e letramento, os discentes querem incluí-las no seu processo de construção de conhecimento, rejeitando imposição de práticas tidas como obsoletas.

Cabe então apontar a recorrência do interesse de alguns autores em elencar os efeitos causados no ambiente escolar pelo uso de atividades diversificadas e informatizadas, especialmente no que tange ao trabalho voltado aos novos letramentos com o uso dos jogos digitais. Conforme Silva (2013), em virtude do novo perfil apresentado pelas práticas sociais, é imprescindível que novas ações sejam requeridas dos participantes. Nesse caso, é possível

citar os *games* como exemplo, pois muitas habilidades desenvolvidas neles exigem novas práticas de letramento, leitura e escrita.

Um aspecto atraente dos jogos é possibilitar experiências novas aos seus usuários de poderem sair da sua realidade para um mundo novo, uma “realidade híbrida” – termo utilizado por Silva (2013) – onde não podem ser vigiados por seus responsáveis. Além disso, muitos alunos alegam que preferem estar numa competição proposta por um *game* do que numa realidade em que só se exige deles responsabilidades, como no ambiente escolar, onde são constantemente solicitados a resolverem atividades repetitivas e sem sentido. Nesse sentido, Paula Sibília (2012) ressalta a imagem da sala de aula escolar, nas últimas décadas, como algo “chato”, que se tornou uma obrigação e um calvário cotidiano a que os jovens contemporâneos são obrigados a frequentar.

Dessa maneira, é prudente que os envolvidos e interessados pelo processo educacional de crianças, adolescentes e jovens investiguem para compreender de que forma esses indivíduos constroem sentido através dos jogos, como eles se apropriam de habilidades que não conseguem ser repassadas pelos docentes, em sala de aula. Ademais, é de fundamental importância para esses profissionais conhecerem mais sobre os jogos preferidos por seus alunos, para descobrirem os caminhos que poderão ser usados para uma reflexão crítica de tais práticas.

Magnani (2008) exalta a importância de se realizar, junto aos discentes, um estudo dos jogos e refletir como e para que foram produzidos. Também atenta para a possibilidade de uma reflexão de como os jogos oferecem aos sujeitos usuários uma liberdade de ação que lhe é negada ou condicionada pela sociedade, limitando-os. Toda esta análise pode ser vista como exemplos concretos de como o aluno deve agir na sociedade, levantando questões sobre como, por que e para que os textos de suas tradicionais leituras são criados, iniciando assim, um processo de letramento crítico.

Nesse prisma, em que os *games* podem servir como textos multimodais e multiculturais para se trabalhar com os alunos o seu letramento crítico, é imprescindível esclarecer que os jogos também apresentam uma carga ideológica pertencente aos seus criadores e financiadores, visto que são reflexos dos traços culturais da sociedade onde estão inseridos (GEE, 2007). O autor também esclarece que os estudantes precisam saber como se faz para produzir e compreender representações multissemióticas, como os *games* e outros meios de comunicação da nova era da informação.

Gee (2007) afirma que os *games*, como os videogames, por exemplo, por apresentarem além de textos e imagens, sons, músicas, sensações corporais e movimentos, podem ser vistos como uma forma de letramento multimodal. Por esse motivo, os usuários desses jogos precisam ter compreensão dos letramentos multissemióticos, já que ao se jogar são realizadas algumas práticas para se conseguir significado dos códigos semióticos. Entretanto, nesse processo de compreensão de significados muito se aprende, e isso é um grande fator que atrai o jovem moderno aos *games*.

Temos, então, os jogos como um universo multimodal em que o estudante mergulha e muitas vezes se apropria dos multiletramentos provenientes dessas mídias dinâmicas e híbridas. Em consequência desse fato, e seguindo as indicações de Rojo (2013), é importante que haja em ambiente escolar a inserção de multiletramentos, que permitirá, em sala de aula, estudos diversificados social e culturalmente, antes sem espaço algum no contexto escolar. Por tudo isso, a prática de gamificação pode ser uma forte aliada para este objetivo de letramento com os alunos.

Quando há a gamificação, o universo dos jogos é explorado, e isso permite se fascinar por esta produção multiletrada, assim como, aprender a interpretá-la. Com os jogos, os alunos se motivam, cometem atitudes e hábitos movidos por sensações diferentes, sentem prazer, adquirem experiências novas, escolhem companheiros e missões, vivenciam situações distantes da sua realidade, além de manter contato com outras línguas para o entendimento e a resolução das atividades e desafios propostos no jogo.

Por outro lado, toda essa funcionalidade e riqueza dos jogos, nem sempre são compreendidas pelos alunos, e compete ao docente alargar a capacidade crítica dos discentes, mediando conhecimento e realizando um letramento crítico dos seus discentes. Todas essas atribuições são esclarecidas por Jordão (2007) quando afirma que o professor pode ajudar seu aluno a alargar seus conhecimentos, a partir do momento que ampliar sua própria forma de interpretar e sua visão de mundo, em outras palavras, o docente deve apresentar ao seu alunado textos diversificados, que exijam diferentes modos de ler e construir sentido. Em relação aos jogos, deve haver uma parceria e cumplicidade entre professor e aluno, uma vez que aquele é o especialista e ajudará este, compartilhando ações com ele.

Com base no que foi discutido e na certeza de que jogos são representações culturais de um determinado contexto-histórico, podemos defender o seu uso em ambiente escolar para se somar aos recursos didáticos e pedagógicos, levando conhecimento aos alunos, bem como, potencializando seu processo de letramento, em especial o crítico. Quando se explora o universo

dos games para problematizar possíveis questões apresentadas, como: relação de poder, diferenciação sexista, discussão sobre ética, crenças e ideologia, promove-se reflexão crítica, fazendo com que o jogador pense, discuta e compare o que o jogo propõe com os acontecimentos da nossa sociedade. Portanto, essa situação demonstra que o trabalho com jogos pode se alinhar de forma positiva às práticas de letramento crítico dos alunos em sala de aula.

2.4 Editores de Apresentação de slides como ferramenta educacional

A tecnologia vem sendo utilizada em diferentes áreas, promovendo seu desenvolvimento. Na educação esse recurso representa novas alternativas de ensino, capazes de estimular e potencializar a construção do conhecimento. Tajra (2012) reafirma este significativo papel dos recursos tecnológicos para educação, quando defende que a informática é uma opção de recurso didático para o ensino e a aprendizagem. A autora acredita que o uso de ferramentas tecnológicas pode ser classificado em sete modalidades, sendo que na maioria destas se encontram softwares educacionais, desenvolvidos com fins educativos. Em relação às suas características e aplicabilidade, Tajra (2012) afirma que os softwares podem ser classificados em sete grandes grupos: os softwares tutoriais, os softwares de exercitação, os softwares de investigação, os softwares de simulação, os softwares de entretenimento, os softwares híbridos e os softwares abertos. Estes últimos, por sua vez, são vistos como os de livre produção e neles se insere o Editor de Apresentação, pois um projeto nele estruturado e elaborado, como o de uma aula, é todo regido pela criatividade de quem o constrói. Entretanto, em relação aos Editores de Apresentação, a autora ainda acrescenta que eles

são muito utilizados para elaborar apresentações de palestras e aulas. Possuem recursos de visualização de telas, bem como permitem produções de slides e transparências. Os softwares de apresentação são bem-aceitos pelos alunos, pois eles podem exibir seus trabalhos em forma de apresentação no próprio computador, diferentemente de entregar textos impressos. O mesmo pode ocorrer com o professor que prepara sua aula e utiliza o PowerPoint para exibi-la. Entre esses softwares, o mais conhecido é o PowerPoint (TAJRA, 2012, p. 63-64).

Partindo das palavras da autora, entende-se que os Editores de Apresentação são muito úteis quando se almeja informar sobre determinados temas, pois possuem ferramentas adequadas para formatação de texto, bem como, modelos pré-definidos de slides, contendo animações, objetos de ilustração e estilo de transição. Ademais, são softwares que permitem inserir outros recursos, como: imagens, vídeos, gráficos, tabelas, dentre outros. Por possuírem tais comandos, são vistos como facilitadores à criatividade de seus usuários, que, além de terem

tudo isso a sua disposição, podem manusear esses tipos de programas sem precisarem de conhecimentos avançados de informática.

É importante ressaltar que, além do Powerpoint, apontado por Tajra (2012) como um dos Editores de Apresentação mais conhecidos, há no mercado brasileiro outros, como: o Impress, o Free Lance Plus e o Corel Presentations. De acordo com Silveira (2004), programas como o PowerPoint são vistos como softwares proprietários, em que os usuários, apesar de adquirirem uma licença de uso, só podem utilizá-lo, criando arquivos a partir de seus recursos, mas não podem modificar, aperfeiçoar ou desenvolver o programa, pois a propriedade pertence à empresa que o comercializa. O autor explica também que diferentemente desses softwares, há os softwares livres e estes, além de serem usados, podem ser aperfeiçoados e desenvolvidos pelos usuários que adquirem suas licenças, consideradas não-proprietárias. Como exemplo destes softwares livres existem alguns que já conquistaram bastante espaço no mercado, como o GNU/Linux e o OpenOffice.org.

Muitos autores defendem que, quando se utiliza a tecnologia para a comunicação e a aquisição da informação, está se aplicando em Educação. Teixeira e Brandão (2003) ressaltam que um docente, quando recorre ao uso do computador para realizar seus planejamentos e inovar suas estratégias de ensino, transformando-o em um instrumento de trabalho, está dando a ele um significativo destaque. Os referidos autores também destacam que a criatividade dos professores é determinante para que eles consigam fazer um bom uso dos softwares, e que, quando as escolas oferecem uma estrutura física e tecnológica adequada à comunidade escolar, promovem um maior incentivo dos professores em criar atividades com o auxílio destes programas. Logo, Teixeira e Brandão (2003) se colocam a favor da ideia de que atividades e interação resultadas de práticas com auxílio de softwares interferem positivamente no ensino e na aprendizagem.

Dessa forma, pode-se concluir que os recursos contidos em Editores de Apresentação, como o Powerpoint, certamente quando utilizados, facilitam e tornam mais atrativas atividades propostas em sala de aula, podendo conquistar a atenção dos discentes e fazer com que aceitem e absorvam melhor os assuntos trabalhados. Com base nisso, percebe-se que esses tipos de softwares além de suporte para exibição de conteúdo, são também auxílio para se fortalecer o conhecimento de qualquer área disciplinar, e em qualquer modelo de ensino, presencial, a distância, semipresencial. Entretanto, mesmo com todo esse aparato tecnológico e todos os programas que os docentes têm à sua disposição para melhorar suas práticas, deve-se salientar que parte desses profissionais ainda não estão preparados para se valer desses recursos,

visto que muitos não receberam formação para isso e/ou não dispõem facilmente destas ferramentas tecnológicas. Logo, se fazem necessárias medidas para amenizar esta problemática, para tanto duas pequenas ações já podem ser aqui apontadas, a primeira diz respeito ao investimento em capacitação para os professores em TDCI e a segunda, à inclusão destas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura.

Contempladas e embasadas teoricamente todas as informações que julgamos importantes e pertinentes para o nosso estudo, a partir da próxima seção, atentamo-nos em explanar e explicar a metodologia utilizada nessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Conforme Moita Lopes (2009), desde que a Linguística Aplicada passou a manifestar interesse por questões de linguagem que passeiam por outros campos da atividade humana, ela apresentou uma grande virada. A partir de então, podemos afirmar que os Estudos de Letramento se tornaram mais um objeto de seu interesse, especialmente por fortalecerem as investigações do uso da língua como práticas sociais. Dessa forma, é possível precisar que esta pesquisa está inserida na área da LA, visto que o processo de ensino-aprendizagem do letramento crítico em sala de aula é o foco central deste estudo, mais especificamente a partir do uso de práticas de gamificação.

Quanto à metodologia utilizada nesta pesquisa, a escolhida foi o modelo denominado como qualitativa, ou seja, aquele que trabalha a partir de dados que não se apresentam de forma exata, numericamente, mas que se vale do resultado das informações adquiridas nas observações de comportamento, discurso, respostas abertas para se chegar a uma interpretação de modo científico. Conforme Godoy (1995), na pesquisa qualitativa:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Dessa forma, esta abordagem se enquadra plenamente aos propósitos deste estudo, já que estudar se a aplicação de uma atividade criada a partir da gamificação traz mudanças de comportamento, de motivação, de interação, bem como, lidar com a opinião dos discentes sobre a colaboração ou a não colaboração desta prática para a sua aprendizagem, para o seu letramento crítico e para a sua formação cidadã, é algo que se aproxima da subjetividade da pesquisa qualitativa. É importante ressaltar que, neste tipo de pesquisa, a opinião do pesquisador também se conectará aos dados, já que o que foi estudado não foi quantidade e sim a melhoria na qualidade de alguns aspectos dos alunos.

Além disso, como esta é uma pesquisa que busca qualidade é possível afirmar se tratar de uma pesquisa-ação, ou seja, um tipo específico de pesquisa que se apresenta como uma tentativa continuada, empírica e sistemática que se fundamenta em aprimorar a prática (TRIPP, 2005). Logo, é intervencionista, característica afim às necessidades deste estudo, pois nela há o desejo de promover o reconhecimento da importância da inclusão de diferentes práticas no

processo de letramento crítico em sala de aula, como os jogos e outras atividades criadas pelo fenômeno da gamificação.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2008), é organizada em quatro fases: exploratória, principal, de ação e de avaliação. Assim, neste trabalho, a primeira fase, a exploratória, passou-se com uma sondagem inicial, através de um formulário¹ para os alunos responderem alguns questionamentos, sobre as atividades de leitura e interpretação, realizadas em sala de aula, e a visão deles quanto à aplicação de jogos nesse processo de aprendizagem. Nesse momento, na busca em melhorar alguns resultados apresentados nas respostas, e na tentativa de realizar uma metodologia que pudesse contribuir com essas práticas, numa perspectiva de um letramento crítico dos discentes, seria viável alinhar o ato de ler e interpretar com a aplicação de um jogo. Na segunda fase, a principal, foi pensada e elaborada uma atividade *gamificada*, em um programa de apresentação de slides, com situações que evidenciam o letramento crítico dos discentes, a partir da leitura e interpretação de textos, concretizando a ideia que surgiu a partir da primeira fase. A terceira fase, a de ação, deu-se em sala de aula com a aplicação do jogo para os alunos participantes da pesquisa inicial. A atenção, nessa etapa, estava voltada totalmente para eles, observando suas posturas, suas participações, como se saíam na formulação de suas respostas, seus interesses em interagir e contribuir. Para finalizar a pesquisa-ação, a última fase, a de avaliação, foi feita inicialmente, através de uma conversa com os participantes, após o jogo, e posteriormente, através da aplicação de um questionário com perguntas sobre pontos importantes da dinâmica.

3.1. Contexto e participantes da pesquisa

Tendo como objeto de estudo desta pesquisa as práticas de gamificação em programas de apresentação de slides em contexto de sala de aula, e suas contribuições no processo de letramento crítico dos alunos – o corpus foi composto de dados coletados dos alunos da 3ª série do ensino médio, participante da dinâmica do jogo, de uma escola pública profissionalizante da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana da cidade de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza- CE, no bairro Araturí. A escola, por ser profissionalizante, realiza processo seletivo para o ingresso dos alunos, que, por esse motivo, apresentam um equilíbrio tanto na sua faixa etária, quanto no seu desempenho escolar. Entretanto, a heterogeneidade do seu público ainda se mantém, pois são alunos que vêm tanto da esfera

¹ As questões do referido formulário e do formulário final, aplicado após o jogo, estão no apêndice.

pública, quanto da particular. Além do mais, em relação à situação financeira e ao contexto familiar, também há um cenário bem variado.

A escola, apesar de ter sido criada em maio de 1986, somente em março de 2009 passou a ser uma instituição de ensino profissional. Infelizmente, sua estrutura física nunca se adequou às necessidades para esta modalidade de ensino de tempo integral, visto que, desde a mudança, só foram feitas pequenas reformas no prédio já existente. Por esse motivo, mesmo oferecendo 05 cursos técnicos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Hospedagem, Técnico em Redes de Computadores, Técnico em Secretariado e Técnico de Desenvolvimento de Sistemas, não pode ofertá-los todos os anos, pois não possui salas de aula suficientes. São somente 09 salas de aula; 02 laboratórios de informática, um para as aulas práticas dos cursos de redes e sistema, e outro para o uso de todos os alunos e professores; 01 laboratório de enfermagem; 01 laboratório para as práticas do curso de hospedagem; 01 laboratório de ciências; 01 sala de Multimídias; 02 banheiros, um feminino e um masculino; 01 pátio, não muito extenso, que também é utilizado como refeitório, pois nele ficam as mesas e cadeiras para as refeições dos alunos; 01 quadra, e a sala dos professores, secretaria e gestão.

Além dos cursos já especificados, neste ano de 2022, iniciou-se, no período noturno, um curso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Técnico em Administração. No que tange aos projetos e ações desenvolvidos nesta escola, é importante destacar que há uma grande preocupação com práticas voltadas ao bem-estar da saúde mental dos seus alunos, professores e funcionários, além de um trabalho conscientizador e informativo sobre os Direitos Humanos. Assim, anualmente e durante algumas vezes no ano, são ofertadas oficinas, disciplinas eletivas, também são promovidos seminários, grupos de estudo e roda de conversas para se trabalhar com a comunidade escolar esses dois importantes temas.

Há atualmente, conforme informações levantadas junto à Crede² 1, 383 alunos regularmente matriculados, divididos em 09 turmas, sendo três de 1ª série, uma do curso de Enfermagem, uma do curso de Hospedagem e outra do curso de Sistema; mais três de 2ª série, uma de técnico em Enfermagem, uma de técnico em Hospedagem e uma do curso de Secretariado; e três turmas de 3ª série: uma para os respectivos cursos, Enfermagem, Hospedagem e Redes de computadores. O corpo docente é formado por 16 professores da base comum curricular e mais 08 da base técnica, enquanto que os demais colaboradores são compostos por: 02 apoios pedagógicos e 07 funcionários, entre auxiliares administrativos e

² Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

auxiliares de serviços gerais. O núcleo gestor da escola é constituído pelo diretor e três coordenadores, os quais são de áreas de conhecimento diferentes.

A escola, desde o retorno às aulas presenciais, após pandemia do Covid-19, vem passando por muitos problemas estruturais, e desde então, é submetida a pequenos e constantes reparos, que impossibilitaram ela voltar, de imediato, a atender presencialmente 100% dos seus alunos, tendo que ajustar seu atendimento às turmas, semanalmente, alternando entre aulas presenciais e online, num sistema híbrido. A referida situação tem previsão de se estender até o final do primeiro semestre de 2022. Essa realidade implicou diretamente nesta pesquisa, porque, com as salas passando por frequentes reparos e a alternância da presença das turmas, foi preciso um ajuste tanto nas turmas escolhidas para aplicação do jogo, quanto na quantidade de alunos. Inicialmente, a dinâmica foi pensada para ser aplicada em dois momentos, um com todos os alunos da turma da 2ª série de Enfermagem, e outro com a turma completa da 2ª série de Hospedagem. Porém, foi necessária uma troca para a 3ª série, pois é a que tem suas turmas frequentemente presenciais na escola. Os cursos escolhidos continuaram os mesmos, Enfermagem e Hospedagem, no entanto, na atual circunstância da rotina da escola, sem um local certo disponível para aplicação do jogo, podendo ser um espaço menor do que uma sala de aula, foi necessário outro ajuste, reduzir a quantidade de alunos que iriam participar, sendo então apenas 15 alunos por vez, das respectivas turmas. Enquanto isso, os demais alunos foram encaminhados à Multimídias e ao pátio para realizar atividades de leitura e produção textual, previamente indicadas.

Com relação aos 30 alunos que participaram do jogo, não houve uma seleção ou indicação, ocorreu através de convite feito para todos das turmas e os interessados em participar informaram seus nomes. É válido ressaltar que os 15 alunos de cada turma, todos entre 16 e 17 anos de idade, que se prontificaram a participar do estudo, tiveram que preencher todos os documentos necessários e indicados pelo Comitê de Ética, quando a referida pesquisa foi submetida à autorização deste órgão.

Quanto aos recursos básicos para o uso diário em sala de aula como: pinceis, apagadores, folhas, cartolinas, dentre outros, e os equipamentos de multimídia, Datashow, notebook e caixa de som, atualmente a escola consegue atender de forma satisfatória, pois possui quantidade suficiente para o trabalho com as turmas. Aliás, na aplicação do jogo criado para esta pesquisa, foi a escola que forneceu os equipamentos necessários (pincel, apagador, Datashow e caixa de som), com exceção do notebook que foi particular.

3.2 Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados deste estudo ocorreu em cinco fases. A primeira se deu com a aplicação de um questionário para sondar com os alunos como são as atividades de leitura e estudo crítico de textos em sala de aula de língua portuguesa e como os jogos digitais são vistos por eles nesse processo de aprendizagem. A segunda fase foi a de observação sistemática realizada a partir das respostas dadas pelos alunos aos questionamentos do questionário inicial. Esta fase foi de grande importância e foi útil para dois momentos deste estudo, inicialmente, para nortear a receptividade e a elaboração do jogo e, posteriormente, os dados adquiridos serviram como embasamento para a análise do formulário final. Na fase seguinte, foi realizada a confecção do jogo a partir dos recursos do programa de slides, *Powerpoint*, para ser aplicado com alguns alunos e verificar se consiste numa atividade que traga contribuições para o letramento crítico destes discentes. A quarta fase foi a aplicação do jogo e a última fase diz respeito à aplicação do formulário final de análise do jogo para os alunos compartilharem suas percepções sobre diferentes aspectos da atividade.

Tendo em vista a necessidade de apresentar no jogo práticas que possam servir como dados para se chegar aos resultados desta pesquisa, ao desenvolver as situações que seriam oferecidas pela atividade como ponto de partida para discussões e análise dos participantes, foi necessária a escolha de gêneros textuais que, através dos textos, reflita sobre o que acontece na sociedade e contribua para o raciocínio crítico dos alunos, tornando-os cidadãos conscientes e atuantes no contexto social. Dessa forma, foram escolhidos os gêneros: poesia, crônica, conto, HQ e charge.

É importante pontuar neste momento o quanto o trabalho com diferentes gêneros em sala de aula é valorizado e orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o referido documento, o discente, ao finalizar o ensino médio, precisa apresentar algumas competências, para isso, durante sua formação é necessário que nas aulas de língua portuguesa sejam realizados leituras e estudos de textos e discursos diversos, pois

Desse modo, os estudantes poderão compreender e produzir discursos de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos – e também atuar de forma cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo. (BRASIL, 2018, p. 484)

Assim, a escolha e utilização de gêneros diversos passou a caracterizar uma prática de ensino mais contextualizada e menos fragmentada. Seguindo esta ideia, para compor o jogo,

foi escolhido um poema com o intuito de suscitar, através de sua leitura, o senso crítico, o cuidado e o respeito às mulheres e suas histórias e escolhas de vida. O referido gênero, além de permitir ao aluno o trabalho e reconhecimento de recursos como a rima, o ritmo e a sonoridade, tem uma fundamental importância na formação crítico-reflexiva do leitor, já que é capaz de apresentar, a partir de suas temáticas, os valores vigentes da sociedade de forma peculiar e artística.

A crônica e o conto também foram escolhas feitas para compor o jogo, pois são textos que, por suas estruturas e propósitos comunicativos, são fortes aliados do professor no processo de construção de leitores competentes de textos literários, da ampliação do repertório dos alunos e da percepção crítica da realidade. Muitas vezes, quando os alunos se deparam com leituras de histórias apresentadas por alguns cronistas, além de se informarem e se divertirem, são levados a se atentarem a aspectos poucos perceptíveis nos fatos do cotidiano, iniciando discussões e análises relevantes, mas geralmente encobertas por trivialidades do dia-a-dia. Isso reflete características marcantes desses gêneros, as de carregarem em suas linhas mais de uma história, aquela aparente aos olhos do leitor, e aquela que se apresenta nas entrelinhas, surpreendendo e se mostrando somente aos olhos mais atentos.

E na tentativa de trabalhar diferentes estratégias de leitura foram incluídas no jogo situações que partiram da análise dos gêneros charge e HQ. Tidos como meios eficazes para a ampliação dos níveis de leitura, tais gêneros tornam a aprendizagem significativa e colaboram para o desenvolvimento do senso crítico, à medida que oportunizam ao aluno uma interpretação do que lhe é apresentado em linguagem verbal ou não verbal, valendo-se de suas concepções de mundo, de homem e sociedade, ou seja, baseando-se na sua realidade.

A coleta de dados foi feita baseando-se fundamentalmente nas técnicas: (1) questionário, na fase preliminar de análise de informações dos alunos para a construção do jogo; (2) planejamento, escolha e produção de material para uma aula, a partir dos resultados do questionário, (3) a elaboração do jogo; (4) observação dos alunos pela professora pesquisadora, no momento da dinâmica com o jogo, e (5) aplicação de questionário com os participantes, após o término da atividade.

3.2.1 O jogo: elaboração e situações propostas

Dentre as possíveis plataformas e outros meios de se criar atividades a partir do processo de gamificação, o programa de apresentação de slides da *Microsoft, Powerpoint*, foi o escolhido para a criação do jogo desta pesquisa, isto porque apresenta inúmeros recursos e

ferramentas que permitem a inserção de efeitos, imagens, áudios, vídeos e comandos necessários e responsáveis para o funcionamento da atividade em formato de um *game*. Além disso, permite que os trabalhos neles desenvolvidos sejam exibidos de forma dinâmica para um grupo de pessoas, a partir de um projetor, favorecendo, assim, tanto a aplicação do jogo em sala de aula para um número maior de alunos participantes, quanto a análise e observação deles, funções que serão realizadas por mim, pesquisadora deste estudo.

Definido o meio para criar a atividade *gamificada*, o segundo passo foi escolher as questões e etapas propostas pelo jogo. Nesse momento, é importante lembrar que a dinâmica precisava trazer situações que levassem ao letramento crítico dos participantes, ou seja, circunstância que instigassem problematizações ricas, compromissadas, responsáveis, conscientes e inclusivas. Dessa forma, ao criar as questões e desafios propostos pelo jogo foi imprescindível que se propusessem textos diversificados e com temas que interessam a leitura e discussão dos alunos.

Seguindo essa máxima, o jogo foi montado num formato em que, inicialmente, cada equipe, na sua vez de jogar, escolhe da tela inicial um gênero com o qual pretende trabalhar, podendo mudar sua escolha nas rodadas seguintes. No que tange aos gêneros oferecidos para os grupos analisarem, optamos por textos curtos e agrupamos as questões para o trabalho com: poesia, precisamente uma letra de música; contos e crônicas; HQ e charges.

Figura 01 – Slide inicial do jogo



Fonte: Elaborada pela autora.

Para cada gênero, após escolhido e clicado sobre ele, aparecerá um novo slide com situações e desafios organizados através de um “menu de opções” numerado de 1 a 9 para que o grupo faça uma nova escolha. Cada número só poderá ser acionado uma única vez e logo após

Figura 04 – Slide "Menu de Opções" HQ/Charge



Fonte: Elaborada pela autora.

Retomando o processo de escolha dos textos para as situações do jogo, buscamos incluir alguns que trabalhassem temas e problemáticas que viessem interessar aos participantes, despertando neles a vontade de responder às questões propostas, pensar, refletir e chegar conclusões sobre os assuntos abordados, demonstrando serem cidadãos capazes de se posicionarem criticamente. Enfim, as leituras precisavam ser instigantes para trabalhar o letramento crítico.

Nessa perspectiva, para o gênero poesia, que compõe uma das etapas do jogo, servindo de texto base para um dos conjuntos de nove situações a serem realizadas pelos participantes, resolvemos trazer uma letra de música da cantora e compositora Marília Mendonça, intitulada “Troca de Calçada” (Anexo A), que apresenta a história de vida miserável, o desprezo e o julgamento da sociedade, vividos por uma mulher que, muito cedo, precisou ganhar dinheiro vendendo seu corpo para sobreviver.

Esta escolha se justifica por ser essa artista bastante popular e ouvida na atualidade, por indivíduos de diferentes faixas etárias e classes sociais, inclusive os alunos participantes do jogo, e por ela se destacar com letras que revelam a força das mulheres, seu empoderamento diante inúmeras situações cotidianas. Além disso, na análise de “Troca de calçada” foi possível propor questionamentos que geram discussões sobre: a postura da autora em relação à problemática apresentada; a intenção da autora ao escrever a referida letra; o reconhecimento na vida real da situação exposta na música, pelos alunos; a visão que eles têm da sociedade para com mulheres como a da música; dentre outros. Para melhor compreensão, seguem os prints dos slides da letra da música e de algumas das situações citadas anteriormente.

Figura 05 – Slide Texto Poesia

Troca de Calçada
Marieta Mendonça

Se alguém passar por ela fique em silêncio
Não aponte o dedo, não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvidou e chorou lá do céu
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sentiu em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente
Fu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza
Maquiagem à prova d'água

Ouçam atentamente...

Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais
Do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente
Eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza
Salto 15 e minissaiá

Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história
Me abraçava e não me apedrejava

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 06 – Questão proposta no item 1 sobre poesia

Na sua visão, o que a compositora desta letra pretendia ao escrever estes versos? Escolha **02 verbos** abaixo que você acredita representar o propósito da autora e justifique de forma coerente para pontuar. **(VALE 20 PONTOS – Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 1 minuto)**

Ironizar **Informar** **Defender**

Criticar **Humilhar** **Homenagear**

Conscientizar **Entreter** **Incentivar**

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 07 – Questão proposta no item 2 sobre a poesia

Na estrofe:
"Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história
Me abraçava e não me apedrejava"

Ao final, a personagem se apresenta certa da mudança de postura das pessoas quando conhecerem melhor sua história, ao ponto delas não mais a julgarem, nem serem injustas com ela. Você concorda com essa certeza? É possível ter essa garantia de todas as pessoas da sociedade atual? Justifique sua resposta.

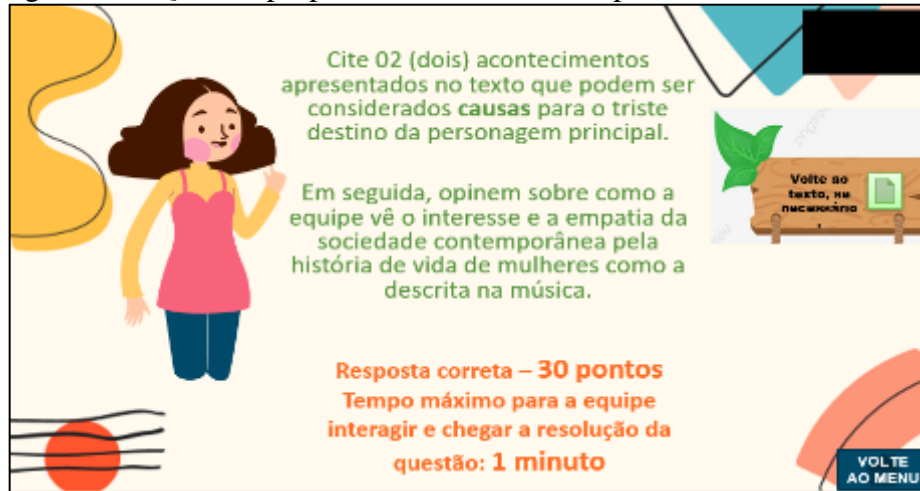
Resposta coerente – 30 pontos
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 1 minuto

VOLTE AO MENU

Vale 30 pontos, né, hehehehehe.

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 08 – Questão proposta no item 3 sobre a poesia



Cite 02 (dois) acontecimentos apresentados no texto que podem ser considerados causas para o triste destino da personagem principal.

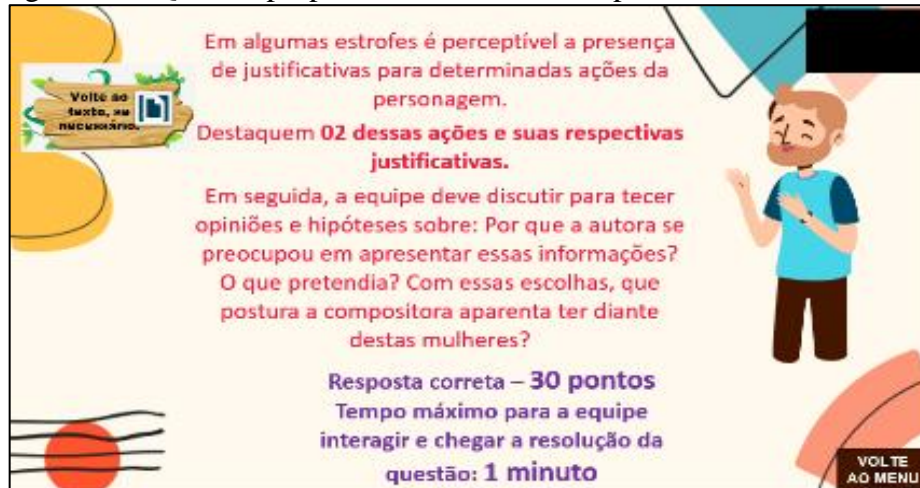
Em seguida, opinem sobre como a equipe vê o interesse e a empatia da sociedade contemporânea pela história de vida de mulheres como a descrita na música.

Resposta correta – 30 pontos
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: **1 minuto**

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 09 – Questão proposta no item 4 sobre a poesia



Em algumas estrofes é perceptível a presença de justificativas para determinadas ações da personagem.

Destaquem 02 dessas ações e suas respectivas justificativas.

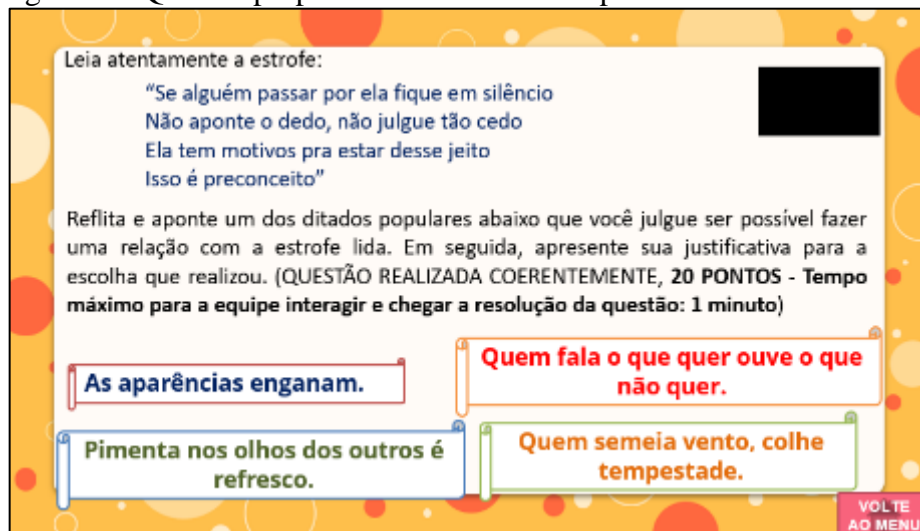
Em seguida, a equipe deve discutir para tecer opiniões e hipóteses sobre: Por que a autora se preocupou em apresentar essas informações? O que pretendia? Com essas escolhas, que postura a compositora aparenta ter diante destas mulheres?

Resposta correta – 30 pontos
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: **1 minuto**

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 10- Questão proposta no item 6 sobre a poesia



Leia atentamente a estrofe:

“Se alguém passar por ela fique em silêncio
Não aponte o dedo, não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito”

Refleta e aponte um dos ditados populares abaixo que você julgue ser possível fazer uma relação com a estrofe lida. Em seguida, apresente sua justificativa para a escolha que realizou. (QUESTÃO REALIZADA COERENTEMENTE, 20 PONTOS - Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 1 minuto)

As aparências enganam.

Quem fala o que quer ouve o que não quer.

Pimenta nos olhos dos outros é refresco.

Quem semeia vento, colhe tempestade.

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Como todo jogo, é importante que ao final se chegue a um vencedor, por esse motivo, foi necessário estipular em cada situação proposta do jogo uma pontuação para a equipe que concluir a tarefa de forma satisfatória. No entanto, como avaliar se o grupo foi merecedor ou não da pontuação? Como avaliar certo ou errado para respostas formuladas a partir de análise crítica do leitor? Essas questões se dão porque não “se pode aguardar por respostas homogêneas para perguntas desse tipo.” (DUBOC, 2016, p.63). Nessa perspectiva, entendemos que a partir do momento em que os alunos do grupo participarem, discutirem, interagirem e colaborarem com opiniões sobre o que foi questionado, já devem ganhar pontuação, pois conforme a mesma autora, quando se prioriza a subjetividade e autonomia, também se tem uma avaliação legítima e com a valorização da multiplicidade de sentidos.

Além da indicação da tarefa a ser cumprida e da pontuação, foi necessário introduzir nos slides o tempo estipulado para a realização da tarefa e um cronômetro para controlá-lo, isto para que todas as etapas possam ser cumpridas em tempo hábil. Ademais, para se caracterizar melhor como um jogo, os slides apresentam efeitos, sons, imagens e outros recursos de animação, e para facilitar a navegação pelas diferentes etapas, também foram criados botões de navegação para sair ou retornar de uma tela para outra, e de voltar novamente ao texto, caso o grupo sinta necessidade.

Em continuidade às etapas do jogo, como opção de conto, propomos a leitura de “Boca do povo” (Anexo B) da autora cearense Jarid Arraes, um texto que, além de trazer uma linguagem regional, diferentemente da maioria dos contos, tem sua escrita toda em forma de verbetes de dicionário, exigindo do leitor uma percepção para associar as descrições de cada vocábulo às informações importantes que o narrador traz sobre sua mãe, como é vista tanto por ele, quanto por seus vizinhos. Para representar o gênero crônica, escolhemos “Segregação” (Anexo C), de José Carlos Freire, um texto com uma trama que apresenta, a partir do olhar crítico do narrador, um possível caso de preconceito numa rodoviária. Assim como o poema, as duas leituras se fazem necessárias, já que nortearão e servirão como pontos centrais de reflexões críticas, através de questões e desafios a serem solucionados pelas equipes. As imagens a seguir revelam melhor essas narrativas e as situações propostas sobre elas:

Figura 11- Slide Texto Conto

AVANCE →

Leia o texto com atenção

Boca do povo

Bar
substantivo masculino

1. negócio de Damião, marido de Socorrinha, cabra meio amostrado, meio apumado, que tem dia de mexer com a mulher alheia e dia de ouvir Reginaldo Rossi e Amado Batista, parecendo arrependido, principalmente quando Socorrinha passa de uma semana a um mês na casa da mãe. 2. lugar, de propriedade de Damião, que fica na esquina da rua do ônibus, que tem cadeira vermelha de plástico, mesa de plástico, uma mesa de sinuca, duas caixas de som, uma televisão que transmite os jogos de futebol, um balcão de azulejo branco, e que serve cerveja e cachaça, além de vender salgado que minha mãe não me deixa comer, porque é muito gorduroso. 3. ambiente, do qual Damião é dono, que minha mãe frequenta de duas a quatro vezes por semana, dependendo se está triste ou feliz. De uma a três vezes por semana, ela me carrega junto, dependendo se posso ou não ficar na casa da minha tia.

tia
substantivo feminino

1. a manicure de minha mãe, que também é a melhor amiga dela desde que as duas eram pequenas, e que eu chamo de tia, porque minha mãe não tem irmã de sangue, não tem mãe, nem pai, nem família nenhuma, pelo que me disse. 2. mulher, que é melhor amiga de minha mãe, que dá aula de dança do ventre e gosta de beber cerveja, mas não gosta do bar que minha mãe frequenta.

cachaça
substantivo feminino

1. o que minha mãe mais gosta de beber quando está no bar de Damião. 2. bebida que faz os clientes do bar se enrubescem para o lado de minha mãe e também para o meu. 3. bebida proibida para mim até eu fazer pelo menos dezesseis anos.

Quenga
substantivo feminino

1. mulher que tem as unhas muito compridas, que usa batom muito chamativo, que usa a cor vermelha, que anda batendo o salto como se fosse cavalo, que não vai nas reuniões de pais e mestres e tem perfume muito doce ou muito forte ou usa muito perfume mesmo. 2. mulher que, segundo minha mãe, pode ser qualquer uma. 3. o que minha mãe, de acordo com a boca do povo, parece ser.

ARRAES, Jarid. **Redemoinho em dia quente**. Fortaleza, Alfaguara, 2019

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 12- Slide Texto Crônica

AVANCE →

Leia o texto com atenção

Segregação

Foi na rodoviária de Belo Horizonte. Um encontro insólito. Assisti enquanto aguardava meu ônibus.

Uma jovem, ansiosa, recebeu-o com um sorriso formal; ele, meio sem jeito. Não eram namorados. Na verdade, nem se conheciam. Entendi depois. Um abismo os separava: de classe e de etnia.

Com pouco tempo de conversa, eu compus toda a trama: ela havia perdido o celular e ele o encontrou. Marcaram a entrega na rodoviária, mas foi nítido o constrangimento daquela mocinha. O cumprimento de longe e certa frieza nos gestos deram a ele o seu devido lugar: nunca seriam amigos, não trocariam contatos, nunca mais se veriam.

A distância social entre eles era comparável àquela que vai de Venda Nova a Savassi. O tratamento cordial se devia apenas ao fato dele ter algo que era dela. Uma baronesa de finais do XIX trataria um alforriado do mesmo jeito. Feita a devolução, nada mais tinham a tratar.

Então, veio a pergunta terrível: “Quanto você quer?”, que calou fundo naquele jovem. Era visível que ele tinha outras motivações, mais nobres que o mero interesse em recompensa, mas ela não entenderia. Daí o estranhamento por ele nada cobrar. Despediu-se dele secamente, deixando-o na plataforma, observado apenas por mim. Ele se virou e partiu. Recolheu-se ao lugar que lhe foi reservado pela geografia da cidade e pela história brasileira.

FREIRE, José Carlos. *Crônicas da Pandemia*[recurso eletrônico]/ José Carlos Freire; Ilustrações: Vinícius Figueiredo. -1.ed. – Teófilo Otoni: UFVJM, 2021. Link: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/2718/1/cronicas_pandemia.pdf, acessado em 10/04/22

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 13 – Questão proposta no item 1 sobre conto/crônica

2:00

No texto “Boca do povo”, a autora optou em adotar um tipo textual diferente da maioria dos contos.

Explique um pouco sobre o que você entendeu sobre a estrutura em que o texto se apresenta e qual seria a estratégia da autora ao escolhê-la.

Resposta coerente – 20 pontos –
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

Volte ao texto, se necessário.

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 14- Questão proposta no item 3 sobre conto/crônica

2:00

A partir do dos verbetes escolhidos e descritos pelo narrador, no texto “Boca do povo” quais percepções podemos chegar sobre os hábitos e a personalidade de sua mãe?

Justifique, recorrendo a passagens do texto.

Resposta coerente – 20 pontos –
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

Volte ao texto, se necessário.

PENSEM!

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 15- Questão proposta no item 6 sobre conto/crônica

2:00

Resposta coerente – 20 pontos
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

Em relação à palavra **SEGREGAÇÃO**, expliquem o que vocês entendem pelo seu significado e opinem quanto a escolha dela para o título da história contada, posicionando-se se foi ou não adequada. Justifique com passagens do texto.

Volte ao texto, se necessário.

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 16- Questão proposta no item 7 sobre conto/crônica

2:00

A história do texto "Segregação" é contada a partir da percepção do narrador sobre um acontecimento que ele observou numa rodoviária.

Pelos fatos narrados, seria possível criar um perfil social e ideológico deste narrador? Você acredita que a mudança de ideologia e de origem social poderia interferir na forma em que a trama da narrativa foi apresentada? Justifique suas respostas, recorrendo ao texto.

Resposta coerente - 20 pontos -
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

VOLTE AO MENU

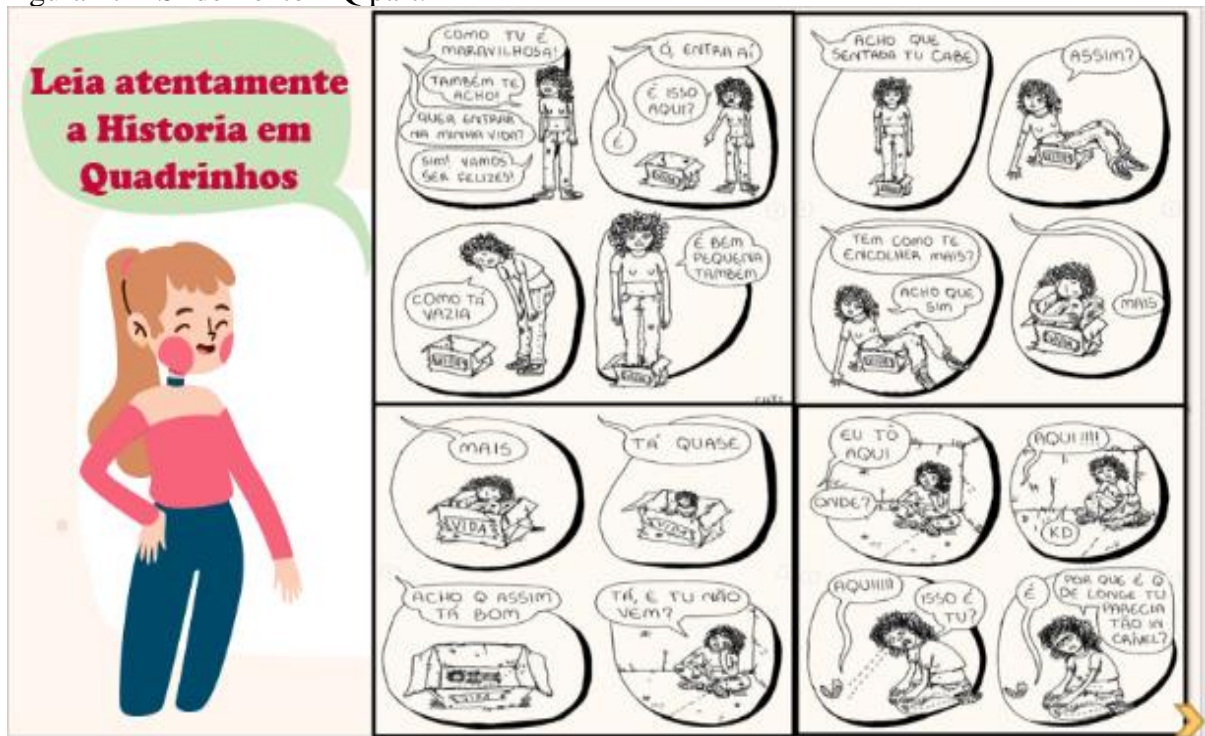
VOLTE ao texto, se necessário.

Fonte: Elaborada pela autora.

Finalizando a apresentação dos textos escolhidos para compor o jogo, trouxemos um HQ e uma charge. O primeiro, retirado de um post no *Instagram*, rede social muito utilizada e com muitas postagens que interessam aos alunos, apresenta uma história que traz uma situação comum na vida de algumas pessoas, a questão da baixa autoestima capaz de fazer uma pessoa se rebaixar ou se anular para ser aceita. O segundo, uma charge para se discutir a relação entre o que se dá e o que se recebe em troca, mais precisamente entre natureza e homem. A partir dessas leituras, muitas situações foram criadas, objetivando a discussão entre os alunos sobre os temas citados e outras temáticas paralelas, como demonstrado a seguir pelas imagens.

Esses gêneros foram escolhidos também por permitirem o trabalho de análise dos alunos no que tange a suas leituras e interpretações feitas a partir da linguagem verbal e não-verbal em textos multissemióticos. Neste momento, abrimos um parêntese para reforçar que o trabalho com textos nesse formato, na escola, ajuda tanto os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades importantes para o trato com produções que apresentam diversas semioses, quanto permite ao professor a criação de novas estratégias pedagógicas para suprir as demandas da sociedade contemporânea. A seguir, *prints* dos slides com os referidos textos e algumas questões propostas sobre eles.

Figura 17 – Slide Texto HQ part. 1



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 18 – Slide Texto HQ part. 2



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 19 – Slide texto HQ part. final

The slide features a comic strip on the left and a large white arrow pointing right with the word 'Resposta' inside. The comic strip is divided into two panels. In the top panel, a woman on the left asks, 'COMO É Q UMA PESSOA LEGAL, INTERESSANTE, TALENTOSA, INTELIGENTE, SUPREMA, GENIAL, SUBLIME E ESPLÊNDOROSA COMO TU SE ENCOLHE PRA CABER NA VIDA DE UM VERME?' and a woman on the right replies, 'NÃO SEI! MAS SO DE ESTAR AQUI CONTIGO, JÁ ME SINTO BEM MAIOR'. In the bottom panel, the woman on the right says, 'EU TB, AMIGA' and the woman on the left replies, 'ACHO Q ESSE PEDESTAL TÁ ATÉ PEQUENO PRA NÓS' and 'ME PROMETE QUE TU NUNCA MAIS TE DIMINUI POR NINGUÉM'. A speech bubble from the woman on the right says 'TÁ BEM'. The comic is signed '@GUTTI.GUTTI.GUTTI'.

DU

Resposta

QUESTÃO

RESPOSTA

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 20 – Questão proposta no item 1 sobre HQ/Charge.

The slide has a yellow background. In the top left corner, there is a timer icon showing '2:00'. On the right side, there is a cartoon illustration of a boy with brown hair and a yellow and brown striped shirt. In the center, there is a large white box with a red border containing the following text: 'Na HQ é possível perceber que a situação vivida pela personagem principal é muito comum na vida de algumas pessoas. Fale um pouco sobre esta situação, destacando porque ela costuma acontecer e qual o perfil das pessoas que tendem a passar por ela.' To the left of this box is a smaller white box with a blue border containing the text: 'Resposta coerente – 20 pontos – Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos'. In the bottom left corner, there is a small 'HQ' logo. In the bottom right corner, there is a button that says 'VOLTE AO MENU'.

2:00

Resposta coerente – 20 pontos – Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

Na HQ é possível perceber que a situação vivida pela personagem principal é muito comum na vida de algumas pessoas. Fale um pouco sobre esta situação, destacando porque ela costuma acontecer e qual o perfil das pessoas que tendem a passar por ela.

HQ

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 21 – Questão proposta no item 3 sobre HQ/Charge.

The slide has a light pink background. In the top left corner, there is a timer icon showing '2:00'. On the right side, there is a cartoon illustration of a girl with brown hair and a pink polka-dot shirt. In the center, there is a large white box with a pink border containing the following text: 'A partir do seu conhecimento de mundo, analise a pergunta feita nesta passagem da HQ e indique possíveis respostas para ela.' To the left of this box is a smaller white box with a pink border containing the text: 'Resposta coerente – 20 pontos – Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos'. In the top left, there is a speech bubble containing the text 'DU'. In the bottom left corner, there is a small 'HQ' logo. In the bottom right corner, there is a button that says 'VOLTE AO MENU'.

2:00

Resposta coerente – 20 pontos – Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

A partir do seu conhecimento de mundo, analise a pergunta feita nesta passagem da HQ e indique possíveis respostas para ela.

HQ

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 22 – Slide Texto Charge



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 23- Questão proposta no item 6 sobre HQ/Charge.

Analisando a charge, qual a crítica presente nela? Você concorda que exista esta realidade e que é algo importante para ser discutido? Por que? Que consequências esta situação pode trazer à humanidade?

2:00 Resposta coerente – 30 pontos – Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

https://www.instagram.com/p/CcSpL8j0GSc/?utm_source=ig_web_copy_link

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 24- Questão proposta no item 9 sobre HQ/Charge.

Ao analisar a charge, é possível afirmar que seu criador além de criticar a relação homem x natureza, também faz o leitor levantar questões da relação homem x homem? Justifique sua resposta.

2:00

Resposta coerente – 20 pontos –
Tempo máximo para a equipe interagir e chegar a resolução da questão: 2 minutos

https://www.instagram.com/p/C0d9t8j0GSc/?utm_source=ig_web_copy_link

VOLTE AO MENU

Fonte: Elaborada pela autora.

Por se tratar de um jogo, é imprescindível que o participante se veja diante de situações desafiadoras, que as etapas não se constituam somente de perguntas diretas à espera de respostas. Pensando nesses detalhes, neste jogo disponibilizamos alguns desafios como: Jogo da memória das imagens de séries e suas respectivas temáticas; caça-palavras; situação para se descobrir a palavra secreta a partir de sinônimos; fazer comparações entre textos; dentre outros. No mais, também por apresentar características de um jogo de sorte, inserimos situações curingas que ora oferecem pontuação extra, ora surpreendem os jogadores com perda de pontos. Ao final, foram propostas 27 situações no jogo para serem cumpridas pelas equipes participantes³.

3.2.2 Aplicação do jogo

3.2.2.1 Turma 1- 3ª série do curso Técnico em Hospedagem

Duração: 100 minutos

Material utilizado: Datashow, caixa de som, notebook, quadro branco e pincel

O jogo foi aplicado com 15 alunos da referida turma, no período da manhã, em uma sala de aula disponível no momento. Nos primeiros minutos, foi explicado um pouco da dinâmica do jogo, do objetivo de se promover discussões sobre as situações que seriam propostas e do desejo de se proporcionar um momento de aprendizado e troca de experiências de forma mais dinâmica entre todos ali presentes. Após esta conversa inicial, foi solicitado à turma que se dividisse em três grupos de 5 participantes e que, para uma melhor organização, os alunos de uma mesma equipe deveriam sentar-se próximos.

Para um controle eficaz da participação de todos e do registro correto da pontuação conquistada, as equipes foram nomeadas como: Equipe A, Equipe B e Equipe C, e após um acordo feito entre todos os alunos, a ordem de participação se deu na ordem alfabética. Cada equipe, ao final, poderia ter 09 situações para cumprir, já que o total de situações criadas foram 27. No entanto, sabendo que o cumprimento de todas as questões propostas pelo jogo dependeria da intensidade das discussões, partilha de ideias e da interação dos alunos, foi combinado que ao nos aproximarmos de 90 minutos de aula, igualaríamos as rodadas das

³ Segue o link para acessar a pasta com o jogo: https://drive.google.com/drive/folders/1mQj8n66CymuMQDe0SB_11Nnua_CRco8r?usp=sharing. É recomendado que se realize o download da pasta inteira e que se tenha instalado no computador o programa PowerPoint. Em seguida, abrir a pasta e clicar 2x sobre o jogo (JOGO_LET_CRITICO.ppsx) e conduza as opções sempre com o clique do mouse, pois somente assim, será possível obter o jogo configurado de forma completa, com todos seus comandos, efeitos, animações e áudios.

equipes, para que todas tivessem a mesma participação e chance de vencer, e somaríamos os pontos alcançados por cada uma delas, identificando assim, aquela tida como vencedora do jogo. Os 10 minutos finais seriam reservados para que alguns alunos, de forma espontânea, relatassem sobre sua percepção da atividade e para que todos preenchessem o formulário final de análise sobre o jogo.

Figura 25 – Alunos interagindo em suas equipes



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao finalizar o tempo acordado, em virtude de uma significativa participação e troca de opiniões das equipes sobre as questões levantadas, foi possível concluir dezoito rodadas, sendo seis para cada equipe. No que tange às escolhas dos gêneros que os alunos tinham a sua disposição para realizarem suas leituras e discussões, o mais solicitado foi a poesia (letra de música) (*Anexo A; Figura 05*) que teve todas as suas 09 situações apresentadas em seu menu de opções completadas. Os gêneros HQ/charges (*Figuras 17, 18 e 19*) foram escolhidos pelas equipes 06 vezes, enquanto que os gêneros contos/crônicas (*Anexos B e C; Figuras 11 e 12*) tiveram 03 opções de seu menu escolhidas.

Nessa etapa da pesquisa uma das grandes preocupações era manter os alunos participativos nas discussões propostas, assim a escolha dos gêneros e dos textos precisava ser acertada para esse fim. Por se tratar de uma letra de música muito conhecida pelos alunos e por apresentar uma situação real e comum na sociedade, o texto “Troca de calçada” (*Anexo A; Figura 05*) resultou em muitas falas e partilha dos alunos, tanto da primeira equipe que escolheu este gênero, como das demais que, pelo fato de o acharem interessante, optaram também por continuar respondendo questões sobre ele na sua vez de jogar.

Todas as interrogações e discussões levantadas a partir da música e também dos demais textos tiveram respostas formuladas pelas equipes, sendo alguns alunos mais participativos do que outros, mas, no geral, todos apresentaram conhecimentos sobre os assuntos discutidos. É interessante destacar que, em algumas questões que ofereciam opções para resposta, houve divergência de opiniões, visto que por serem subjetivas traziam diferentes possibilidades de interpretações. Isso se justifica, porque, como reafirma Duboc (2016), a subjetividade deve ser valorizada e necessita de espaço no ambiente escolar, a partir dela os discentes vão poder demonstrar suas habilidades de interpretar textos com múltiplos sentidos, apresentando suas diferentes ideias e maneiras de relacionar seus conhecimentos de mundo com suas leituras.

Para exemplificar a referida situação, em um determinado momento do jogo, quando a equipe B escolheu a opção 6 (*Figura 10*) do menu referente à letra de música, cuja situação proposta era a de ler atentamente o seguinte trecho “Se alguém passar por ela fique em silêncio/ Não aponte o dedo, não julgue tão cedo/ Ela tem motivos pra estar desse jeito/ Isso é preconceito”, em seguida, refletir e apontar um dos ditados populares indicados que a equipe julgasse ser possível fazer uma relação com a estrofe lida. As opiniões foram divergentes dentre os membros da própria equipe, enquanto uns escolheram o ditado “As aparências enganam”, alegando que esse é um problema geral da sociedade, em que pessoas julgam sem se preocupar em saber a verdade, gerando discriminação e preconceito, outros defenderam que há também uma relação entre a passagem destacada e o ditado “Pimenta nos olhos dos outros é refresco”, pois é comum pessoas deliberarem acusações, insultos sem antes buscar saber ao certo o que realmente ocorreu, não se colocando nenhum momento no lugar do outro. É importante ressaltar que esses diferentes posicionamentos vão ao encontro do objetivo da atividade, visto que, de fato não se esperava que os grupos tivessem a mesma resposta, mas que argumentassem coerentemente defendendo a opção escolhida.

Durante a participação das equipes diante das questões que incitavam uma posição sobre os personagens dos textos, as histórias contadas e os assuntos principais, foi possível constatar a diversidade e a variação de percepção e vivência de mundo dos alunos, enquanto leitores, assim como destaca Janks (2016):

Pessoas que crescem em comunidades diferentes aprendem línguas distintas e convenções sociais e linguísticas diversas. Elas têm diferentes regras para interagir, vestir-se e comportar-se. Elas são expostas a diferentes discursos e encapam diferentes crenças e valores. (...) (JANKS, 2016, p. 32).

Conforme a autora, o local onde o indivíduo cresce e recebe os primeiros conhecimentos está fortemente presente nas suas ações e decisões, tornando cada um único com suas ideias peculiares. Assim sendo, em várias falas dos alunos ficou clara a influência de seus costumes familiares, religião, crenças, que, apesar de algumas vezes causar divergência de posicionamento do restante da sua equipe, ocasionou uma discussão mais intensa, visto que despertou o interesse dos outros grupos em colaborar com a discussão explanando suas opiniões. Um exemplo dessa situação foi quando surgiu a questão para que a equipe da vez opinasse sobre a empatia da sociedade por histórias de vida de mulheres como a personagem principal da música, prostitutas (**Figura 08**). Foram aproximadamente 10 minutos de muita participação, com opiniões diversas que ora defendiam a situação dessas mulheres e a necessidade da empatia para com elas, ora julgavam sua postura, acusando-as de cometerem pecado e escolherem um “caminho fácil” para ganhar dinheiro.

As equipes que optaram pelo gênero com textos não verbais, a charge e texto misto, o HQ, conseguiram gerar críticas e posições diversas sobre as temáticas abordadas em cada um deles, identificando suas problemáticas e seus propósitos. Em uma das questões referente à charge (**Figura 23**) que solicitava a análise da crítica feita no texto e a opinião dos alunos sobre a importância dela para a humanidade, a equipe A, levantou questões importantes como: a exploração desregrada dos recursos naturais por parte do homem; a falta de preocupação dos indivíduos de repor, de replantar, de preservar para que não falte no futuro; a escassez de alguns produtos e espécies, exatamente em virtude deste descaso do homem. Nesse último exemplo, os alunos citaram a dificuldade que eles têm de encontrar, atualmente, algumas espécies de sementes e plantas que antes eram comuns utilizarem para brincar quando crianças.

Além das discussões sobre os textos indicados no jogo, alguns itens dos menus de cada gênero traziam desafios e outras situações para diversificar as ações dos participantes, no entanto, como as referidas situações só apareceriam se fossem escolhidas como opções pelas equipes, nesta turma somente algumas foram reveladas. Dentre tais ocorrências, a Equipe C, em uma das suas rodadas, teve a sorte de escolher um dos itens que a premiava com pontuações extras, sem exigir nada dos seus componentes, e em outra participação, indicou uma opção que lhe proporcionou conquistar pontos completando um jogo de memória envolvendo séries e os temas explanados por elas.

As situações que não exigiam muita discussão, como o jogo da memória, demandavam diferentes habilidades, mais agilidade, atenção e precisão para serem cumpridas, logo, quando eram escolhidas pelas equipes, os alunos demonstravam uma empolgação

diferente, pois precisavam ser rápidos e precisos para conseguirem, no tempo estipulado, a pontuação oferecida. Além disso, os alunos ficavam na torcida para escolherem os números que traziam esses desafios, pois se resolvidos corretamente, a pontuação conquistada poderia totalizar um valor que ao final faria muita diferença para o somatório dos pontos da equipe.

Figura 26 – Alunos realizando questões e desafios



Fonte: Elaborada pela autora.

Após todas as equipes cumprirem 06 (seis) participações, o jogo foi finalizado, a pontuação final foi computada e se chegou a uma equipe vencedora, a Equipe A, que recebeu uma simbólica premiação e o reconhecimento das outras equipes. Como combinado inicialmente, foram estabelecidos uns minutos para que os alunos que quisessem, compartilhassem suas opiniões sobre o jogo. Nesse momento, algumas falas revelaram a satisfação em vivenciar uma dinâmica diferenciada nas aulas de língua portuguesa: “Foi diferente, melhor do que só ouvir a professora falar, copiar conteúdo e resolver exercícios no caderno”; “Se a professora fizesse um jogo pra cada conteúdo, ficaria mais legal de estudar.”; enquanto outras destacaram a vontade dos alunos de que práticas como essa ocorram mais vezes: “Era bom ter um jogo desse toda semana, a gente sente mais emoção e vontade de participar.”; “Falar sobre os textos assim é melhor, a gente conversa mais e aprende mais, e ainda pode ganhar alguma coisa, né?”; “Professora, foi muito show, faz de novo. A gente quer revanche!”

Nos minutos finais da aula, para registro da opinião de todos os participantes do jogo, foi disponibilizado um *Qr-code* e solicitado que apontassem seus celulares e acessassem o formulário final de avaliação, com perguntas de múltiplas escolhas, criado na plataforma

Google. No entanto, alguns alunos não puderam responder naquele momento, por não possuírem acesso à internet, ou por estarem sem aparelhos eletrônicos como celular e tablet, tendo que fazerem posteriormente em suas casas.

3.2.2.2 Turma 2- 3ª série do curso Técnico em Enfermagem

Duração: 100 minutos

Material utilizado: Datashow, caixa de som, notebook, quadro branco e pincel

Nesta turma, o jogo foi aplicado no período da tarde, no único ambiente disponível na escola para essa atividade, o laboratório de ciências, com a participação de 15 (quinze) alunos. Na dinâmica inicial, foi realizada a explicação de como seria a atividade, seus objetivos, suas regras, também foi feita a divisão das equipes e foram firmados alguns acordos, como: a necessidade de se cumprir o tempo, ressaltando que, ao se aproximar do final da aula, as equipes teriam a quantidade de participação igualadas, mesmo que não tenham sido vivenciadas todas as situações do jogo, isso para que a pontuação seja computada de forma justa e para que seja possível a realização de uma conversa final e da aplicação do formulário de avaliação.

Composta por alguns alunos menos participativos, esta turma chegou a concluir 24 (vinte e quatro) das 27 (vinte e sete) rodadas do jogo, tendo igualmente 08 (oito) participações das equipes. Por esse motivo, quase todas as situações propostas nos menus foram vivenciadas, restando somente 03 (três) itens do menu referente aos gêneros conto e crônica para serem concluídos.

As questões foram compreendidas e tiveram respostas interessantes, entretanto, as discussões não se prolongaram porque havia alunos que, apesar de opinarem dentro da equipe, não se colocavam diante de toda a turma para expressar suas considerações. Com essa postura, foi necessário que algumas vezes eu interviesse, instigando os discentes a compartilharem o que estavam pensando, pois a dinâmica do jogo se dava a partir das opiniões, dos conhecimentos prévios, das críticas, das negações, das aceitações que cada um tinha sobre os assuntos abordados.

Em uma das perguntas sobre o gênero poema (letra de música) (**Anexo A; Figura 05**), foi solicitado que a equipe da vez, equipe B, após identificar algo presente no texto, discutisse e opinasse sobre por que a autora apresentou as referidas informações, o que pretendia e o que tais passagens sugerem da postura dela diante das mulheres que se prostituem (**Figura 09**). Mesmo sem a colaboração massiva dos componentes, os alunos que participaram conseguiram realizar o que era o propósito da atividade, uma análise crítica do texto,

identificando os traços socioideológicos e a presença dos interesses de quem o criou. Nas respostas os alunos expuseram seus conhecimentos sobre a história de vida da autora, o que ela defendia, citaram algumas outras produções e falas feitas pela cantora sobre suas letras, fazendo um paralelo coerente entre essas informações e a situação discutida na questão.

As equipes, no geral, demonstraram interesse em todos os textos, mas o que gerou uma maior discussão nesta turma foi a HQ (*Figura 17, 18 e 19*), que, por apresentar uma história em que uma jovem muda sua maneira de ser, sendo manipulável e submissa a um pretendente para se encaixar no seu mundo, despertou o interesse dos participantes, visto que tais problemas estão presentes na vida de muitos jovens da mesma faixa etária deles. Dentre as questões formuladas para discutir sobre esta historinha, a do item 1 do menu deste gênero (*Figura 20*) foi a que resultou em um maior tempo de participação. Nela os alunos tinham que dar sua opinião sobre toda a situação exposta, destacando seu entendimento sobre o porquê de ela ocorrer e qual o perfil das pessoas que costumam vivenciá-la.

Figura 27 – Equipes discutindo e participando do jogo



Fonte: Elaborada pela autora.

Várias problemáticas foram levantadas pelos discentes ao exporem suas ideias sobre as indagações apresentadas na questão anteriormente citada sobre a HQ, o que tornou o momento um dos mais participativos e enriquecedores do jogo. Aspectos como: a falta de amor próprio, a baixa autoestima, a necessidade de ser aceito, a desvalorização e o não reconhecimento das próprias qualidades, a manipulação, a busca de se alcançar um “padrão de beleza” estipulado pela sociedade, a questão da traição, a falta de compromisso, a desonestidade, dentre outros, foram citados como possíveis respostas. O referido momento

também ficou marcado pela partilha de algumas experiências vividas pelos alunos, ou por pessoas próximas a eles.

Algumas questões demandavam um pouco mais do conhecimento linguístico dos alunos para serem respondidas corretamente, como o caso da de número 6 (*Figura 15*) dos gêneros contos e crônica, voltada ao texto intitulado “Segregação” (*Anexo C, Figura 12*) que exigia dos participantes a compreensão do referido vocábulo para se fazer relações adequadas à trama apresentada e poder se posicionar sobre ela. Sem muitas dificuldades, mas com uma participação ínfima, os alunos da equipe A se mostraram conhecedores do assunto e compartilharam suas ideias corretamente, realizando um paralelo coerente entre a escolha do título, seu significado e os fatos apresentados por ele. Situações como esta revelam a nossa preocupação em fazer os discentes se utilizarem dos seus conhecimentos linguísticos para se expressarem, formarem e materializarem suas opiniões como cidadãos, e reforçam o que Freire (1993) defendia quanto à necessidade de o leitor não entender somente a palavra quando lê, e sim, o propósito dela no texto, evitando que, por causa desse desconhecimento, ele seja manipulado.

Assim como a turma de Hospedagem, os alunos de Enfermagem demonstraram ânimo e um maior interesse diante das situações que traziam desafios e pontuação extra, tornando o jogo mais divertido. Já as situações presentes nos menus que poderiam fazer com que as equipes perdessem pontos, também foi, de certa forma, responsável por tornar a dinâmica mais divertida, pois quando era escolhida por alguma equipe, as demais se reanimavam quanto à possibilidade de ganhar o jogo, já que suas pontuações, muitas vezes, ultrapassavam a daquela que sofreu a perda. Outro ponto também observado em virtude do slide que propunha a subtração de pontos, era a apreensão das equipes em escolher os itens dos menus, pois temiam cair nessa situação.

O final do jogo se deu de forma tranquila e a tempo de realizar a pesquisa final. A equipe vencedora, Equipe B, após ganhar sua premiação, demonstrou contentamento e comentou, rapidamente, ter gostado de participar do jogo. Quanto aos demais alunos, alguns contribuíram com suas opiniões sobre a atividade, tecendo alguns elogios, solicitando a sua recorrência, mas ressaltando a possibilidade de ser melhor, caso aplicada em sala de aula, já que o laboratório é uma sala apertada, sem muito espaço para uma maior mobilidade, o que proporcionaria a participação de toda a turma. Após as falas dos alunos sobre sua visão geral do jogo, assim como na outra turma em que a atividade foi aplicada, foi compartilhado o *QR-code* para ter acesso ao formulário final de avaliação.

Encerrada a aplicação da dinâmica nas duas turmas, com um balanço positivo da atividade no que tange à aceitabilidade dos alunos, à intensidade de participação e à partilha de conhecimentos, entendemos estar colaborando para um ensino consciente e preocupado com fatores além do cognitivo, quando propomos uma atividade em que as experiências e o entendimento de mundo sejam valorizados diante de leituras e discussões sociais, formando cidadãos mais ativos. Essa realidade vai ao encontro do que defende Duboc (2016) quando afirma:

Se outrora o ensino e a avaliação deveriam pautar-se na linearidade, objetividade e padronização de conteúdos e formatos, hoje, cada vez mais, a escola que se pretende relevante precisa revisitar suas tradições diante das novas demandas da atualidade. (DUBOC, 2016, p.76)

Nesta perspectiva, aplicar essa atividade também contribuiu para mostrar aos nossos discentes que eles podem encontrar no ambiente escolar um cenário que não os afastam muito da sua realidade, nem se prende a uma formatação ultrapassada de ensino, visto que, há uma preocupação de introduzir discussões sobre temáticas reais e pertinentes às suas demandas, através de uma ferramenta conhecida e muito utilizada por eles, como os jogos digitais.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises de dados foram geradas, desde o resultado obtido pelo questionário inicial aplicado às turmas para descobrir um pouco mais sobre as atividades de leitura, interpretação, discussão e estudo crítico de textos, bem como, das observações realizadas pela professora que conduziu a dinâmica do jogo nas turmas, no que tange ao comportamento e às contribuições dos alunos durante sua participação no decorrer da atividade, até as respostas dadas pelos participantes do jogo às questões propostas no questionário final após a atividade.

Nos subtópicos que se seguem é possível compreender como cada uma dessas etapas foram construídas, seus dados e as contribuições destes para a construção dos resultados desta pesquisa.

4.1 Questionário de sondagem inicial

Conforme destacado anteriormente, o objetivo deste estudo é de analisar as práticas de gamificação como estratégia para potencializar o letramento crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa, em turmas do ensino médio, logo, antes de aplicar qualquer dinâmica com este fim, optamos por realizar uma sondagem para descobrir a relação dos alunos com as práticas de leitura e discussão de textos na sua rotina escolar. Além disso, tal medida também se justifica pelo fato de, para a elaboração das situações propostas nas etapas do jogo de forma mais consciente e que abordassem situações que pudessem trabalhar algumas dificuldades dos alunos e seu letramento crítico, era imprescindível que soubéssemos alguns posicionamentos sobre questões referentes a estas problemáticas.

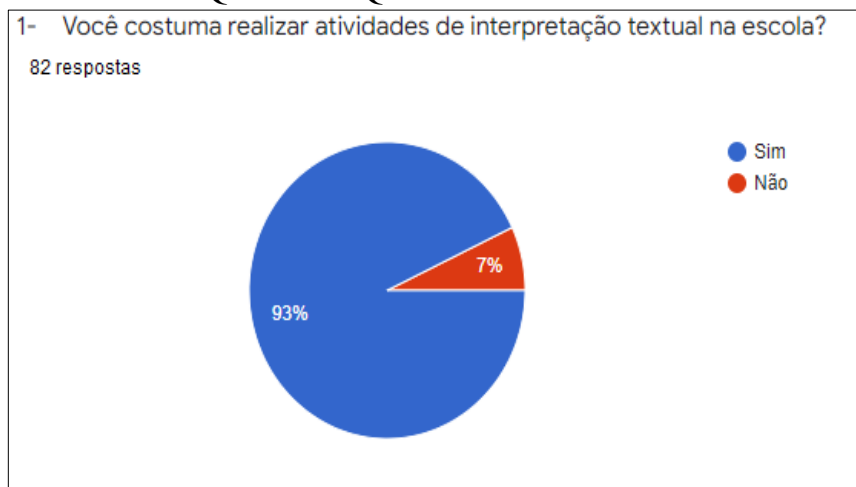
Dessa maneira, para dar início a este estudo, aplicamos um questionário que pudesse nos ajudar a conseguir informações com os alunos sobre as atividades ligadas à leitura e interpretação textual que realizavam em sala de aula de língua portuguesa. Nesse prisma, foram levantadas questões sobre: qual a visão dos alunos quanto à importância, à recorrência e à metodologia dessas atividades em suas aulas; indagações sobre a prática de discussão crítica de textos; bem como, a opinião deles em relação ao uso e aplicação de atividade com jogos em sala para o processo de aprendizagem. Todos esses dados trariam impressões importantes para a aplicabilidade e aceitação do jogo no trabalho com textos numa perspectiva de letramento crítico.

O questionário foi aplicado nas mesmas turmas que iriam participar da dinâmica do jogo, as 3^a séries do curso de enfermagem e do curso de hospedagem, com um total de 82

alunos. Foram propostas dez perguntas de múltiplas escolhas, aplicadas de forma online no formato de formulário do Google.

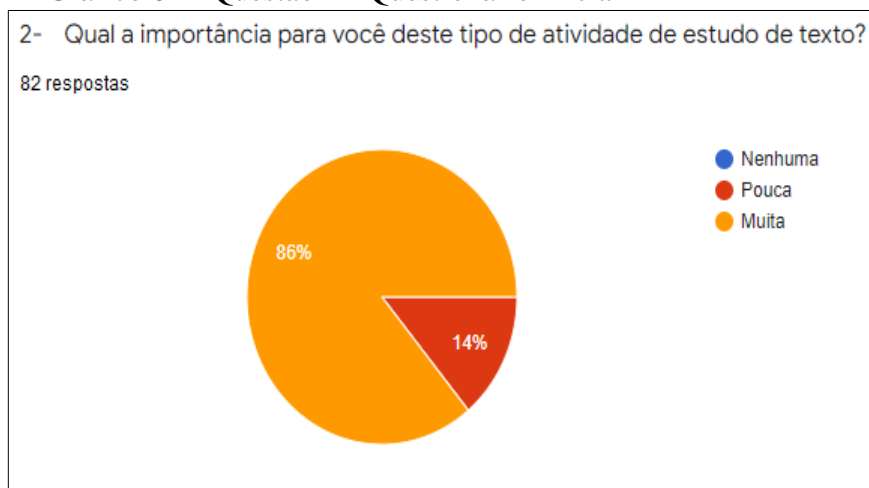
Nas primeiras questões, as perguntas foram para descobrir se os alunos têm o hábito de realizar atividades com texto em sala e o quanto eles acham importante essa prática para seu aprendizado. Constatamos, então, que dentre os participantes da pesquisa, mais de 90% dos alunos realizam atividades de leitura e interpretação de textos em sala de aula de língua portuguesa, mas somente 86% as consideram de muita importância, como apresentado nos *Gráficos 01 e 02*.

Gráfico 01 - Questão 1 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 02 - Questão 2 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Em continuidade, foi questionado com que frequência estas atividades com texto ocorrem em sala de aula, e após análise, foi obtido os resultados expostos no *Gráfico 03*, que indicam que mais de 50% dos interrogados responderam ser uma prática semanal, enquanto que

quase 40% consideram essa frequência menor, classificando-a como “às vezes”. Este resultado revela que, como bem observa e aponta Kleiman (1995, p.20), o processo de letramento nas escolas, muitas vezes “não se preocupa com o letramento, prática social, mas apenas com o processo de aquisição de código”, logo, esta instituição peca em não exercer seu papel de mediadora da execução da cidadania por parte dos alunos, através da leitura, despertando-os para a necessidade de serem indivíduos críticos, capazes de construir uma sociedade mais igualitária, e não se preocupando somente com o simples processo de se estudar regras gramaticais.

Gráfico 03 - Questão 3 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, era importante que descobríssemos qual a recorrência de um estudo crítico durante este trabalho de leitura, assim, na quarta pergunta indagamos sobre isso, e com um resultado um pouco maior do que 60% constatamos que as discussões críticas sobre os textos lidos não ocorrem todas as vezes, pois conforme os alunos, o grau de recorrência da condução de um estudo com estas características é médio. Vale ressaltar que a segunda maior porcentagem que marcou a resposta desta pergunta foi a de quase 35% para a percepção de uma pouca recorrência em discutir criticamente os textos, resultado que me fez entender que os discentes estão sentindo uma carência de conversas, discussões, bate-papo que levem à criticidade de suas leituras.

Com base nesse cenário apontado pelos alunos, cabe retomarmos a questão das dificuldades enfrentadas por alguns docentes em desenvolver esse trabalho de estudo crítico em sala de aula, causadas, ora por não terem recebido uma formação adequada que, conforme Rojo (2009), para atender um ensino mais contemporâneo, deve tornar o professor preparado para fazer com que seu aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas,

as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), ora por não receberem suporte necessário da instituição de ensino, que favoreça essa prática, com uma ambientação adequada e materiais didáticos correspondentes.

Portanto, temos, então, reais situações que influenciam diretamente no resultado obtido nas respostas da pergunta 4, expresso no *Gráfico 04*, e que já nos alertam para a necessidade de serem modificadas para que os alunos recebam melhores condições de aprendizado, tornando-se sujeitos letrados criticamente, ou seja, com sua capacidade leitora desenvolvida, de forma que, independentemente de qual seja a prática social, saibam tecer críticas.

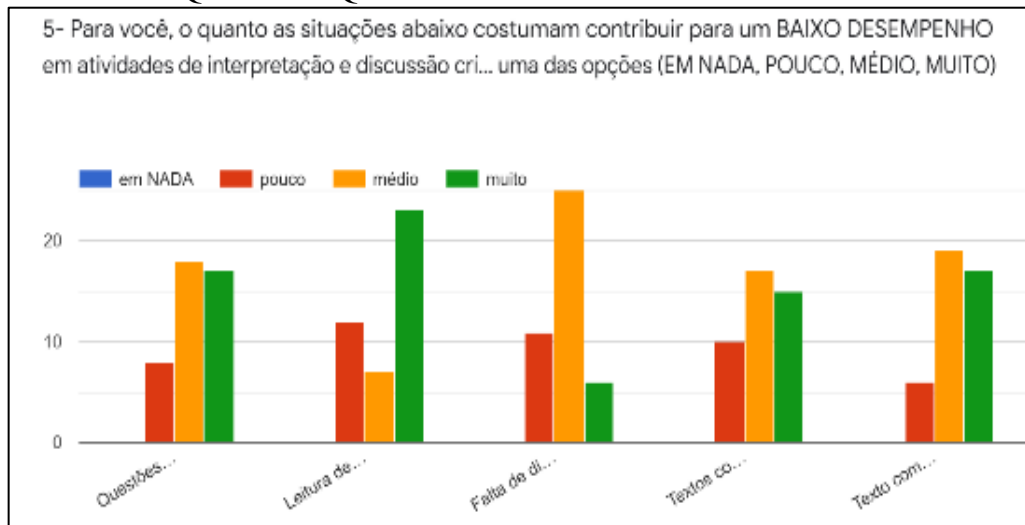
Gráfico 04 – Questão 4 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Em outra questão, decidimos investigar se os alunos sabem quais situações podem contribuir para o seu baixo desempenho em atividades de interpretação e discussão crítica do texto. Resolvemos partir do pressuposto de que o baixo desempenho é fato, já que estudos importantes sobre a educação de nosso país apontam esta realidade. Como exemplo, destacamos os resultados da última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2018, que apontou a baixa proficiência em leitura existente no Brasil. Para uma melhor visualização dos resultados desta pergunta, indicamos aos alunos as seguintes situações: Questões com enunciados confusos e/ou de difícil entendimento; Leitura desatenta e superficial do texto; Falta de discussão prévia dos assuntos abordados pelo texto; Textos com temáticas descontextualizadas que não despertam interesse; Textos com vocabulário rebuscado, de difícil compreensão; e pedimos que eles avaliassem se elas contribuíam: em NADA, POUCO, MÉDIO ou MUITO para seu baixo desempenho. Abaixo seguem os resultados:

Gráfico 05 – Questão 5 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

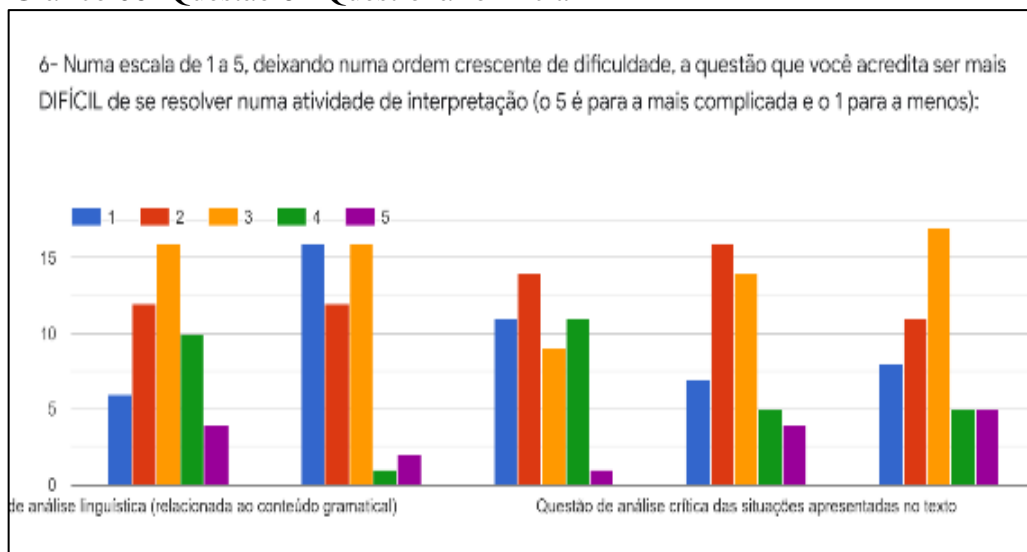
Notamos, com a análise do gráfico dos resultados da 5ª questão disponível anteriormente, que todas as situações propostas foram avaliadas como responsáveis por esse baixo desempenho, mas com variações de opinião no quanto influenciam. Para a primeira situação, a que se refere à questão da elaboração e do entendimento dos enunciados, os alunos, na sua maioria, apontaram que ela realiza uma interferência mediana no seu resultado negativo. Já no que diz respeito a uma leitura desatenta do texto, os alunos reconheceram ser uma situação que muito favorece para o seu baixo desempenho em atividades de interpretação e discussão crítica do texto. Essa percepção, revela o quanto os estudantes precisam de ajuda para realizar leituras mais proficientes, corroborando com que Freire (2005) denomina “leitura ingênua”, em que o indivíduo não consegue fazer maiores relações para chegar a um entendimento, ficando preso ao sentido comum, explícito no corpo do texto, para se chegar a uma leitura mais analítica, reflexiva e crítica, a qual o leitor consegue fazer referências com o seu conhecimento de mundo, comparando, questionando e se sentindo capaz de fazer interferências.

Em sequência da apresentação do resultado da questão 5, no que tange à falta de discussão prévia sobre os assuntos abordados no texto e as duas últimas situações, textos com temáticas descontextualizadas e os textos com vocabulário rebuscado, em sua avaliação receberam o mesmo julgamento dos alunos, sendo vistas como fatores com média influência no baixo desempenho.

A pergunta de número 6 foi criada com a intenção de descobrir como os alunos avaliam o grau de dificuldades de algumas questões que costumam ser recorrentes em atividades de análise textual, para posteriormente serem repensados os tipos de questionamento

e desafios presentes na atividade *gamificada* desta pesquisa. Assim, solicitamos aos alunos que pontuassem de 0 a 5, o grau de dificuldade das seguintes questões: Questões de análise linguística (relacionada ao conteúdo gramatical); Questão sobre o assunto principal e as temáticas do texto; Questão sobre qual é o gênero textual e o seu propósito comunicativo; Questão de análise crítica das situações apresentadas no texto; Questões envolvendo o vocabulário do texto. Nesse viés, os alunos avaliaram cada questão e, conforme o resultado final, numa análise geral das notas por questão, percebemos que nenhuma apresentou a nota 5 como superior as demais, o que indica que a maioria dos alunos não encontra grande dificuldade em resolvê-las. Outro ponto observado foi que a nota mais indicada para a maioria das questões foi a 3, seguida da nota 2, ou seja, para grande parte dos discentes, as perguntas referentes a estes aspectos apontados são vistas com um grau de dificuldade mediano. A seguir o gráfico com esses resultados.

Gráfico 06- Questão 6 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de nenhuma das questões apresentadas na indagação 6 receber dos alunos a nota máxima, caracterizando-se como algo que oferece um grau elevado de dificuldade, é interessante destacarmos que, para os alunos, perguntas sobre o assunto principal do texto, vocabulário utilizado e a realização de análise crítica são as que apresentam um maior entrave em suas análises textuais, visto que foram elas que mais adquiriram nota 5. A essa realidade podemos remeter a necessidade de se buscar mais estratégias para ajudar os discentes a fazer leituras de maneira mais proficiente, e mais ações que possam abordar e explorar tanto aspectos gramaticais, quanto textuais, na tentativa de anular essas deficiências durante seu processo de

entendimento e interpretação do que lê. Dessa forma, temos indicações de que, ao organizarmos e criarmos as etapas do jogo, é imprescindível que diversifiquemos as perguntas e os desafios, trazendo situações que contemplem as dificuldades apontadas.

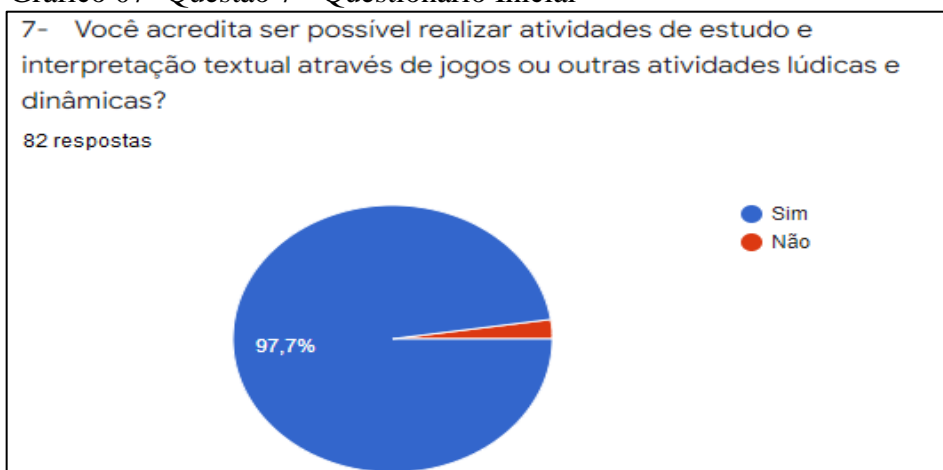
A partir da 7ª questão, as perguntas se voltaram para sondar a percepção dos alunos em relação à aplicação de jogos em sala de aula e sua contribuição para o processo de aprendizagem. Primeiro foi indagado a eles se acreditam ser possível a utilização de jogos para o estudo e aprendizado com textos, em seguida, procuramos saber se eles já haviam participado desse tipo de atividade, em sala de aula. Como resposta, obtivemos na primeira questão quase 98% sim, enquanto que para segunda, aproximadamente 35% afirmaram ter participado de dinâmicas com jogos, mas poucas vezes. Em continuidade, na questão seguinte, buscamos descobrir se eles já haviam participado de jogos ou outras atividades lúdicas e dinâmicas em sala de aula com o intuito de melhorar suas habilidades de estudo e interpretação textual, e as respostas ficaram entre a frequência de poucas e algumas vezes. Com esses resultados, observamos uma discordância entre as opiniões dos discentes e dos docentes, visto que, enquanto que, para a maioria dos alunos é possível o estudo de texto pelos jogos, os professores ainda se mostram inseguros em se utilizarem de atividades interativas, como estas, para este fim, realizando-as com baixa recorrência.

Para finalizar o questionário, achamos necessário investigar o que os alunos pensam sobre a eficácia de se trabalhar com jogos no ensino-aprendizagem. Assim a 9ª questão perguntou se eles acreditam ser possível haver aprendizado através de jogos, enquanto que a 10ª buscou saber se para eles participar de jogos em sala de aula é importante e qual o grau desta importância. Tanto na primeira, quanto na segunda, as respostas demonstraram o grande interesse dos discentes em ver seus professores utilizarem mais jogos no ambiente escolar, pois 98% deles disseram sim para a crença de que se aprende jogando e quase 77% deram o status de muito importante ter jogos como ferramenta para o processo de aprendizagem.

A partir dos resultados dessas últimas perguntas do questionário sobre jogos, percebemos claramente que, assim como Kapp (2012) e Lee e Hammer (2011), estudiosos já mencionados nesta pesquisa, acreditam e defendem o uso, a importância e a relevância dos jogos e da gamificação no ambiente escolar, os alunos também reconhecem, sem muito embasamento teórico ou científico, que estas práticas, além de entretenimento, também podem ser úteis para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

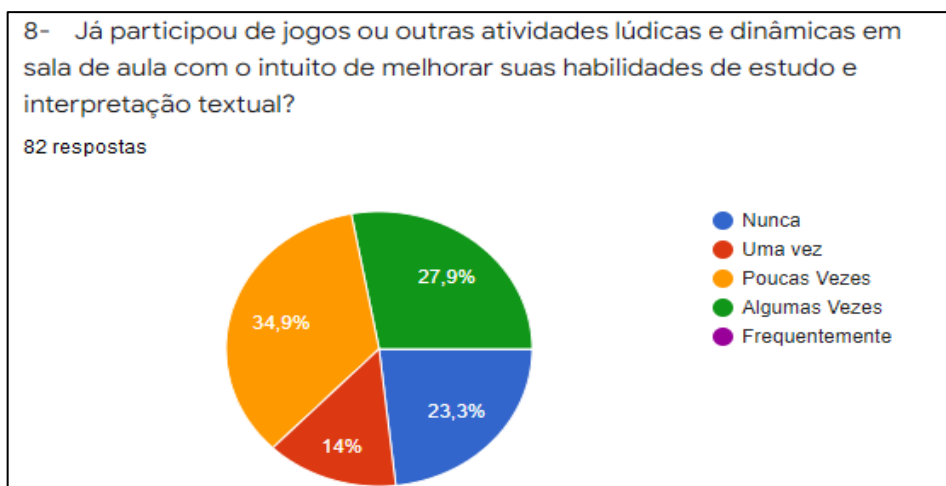
A seguir os gráficos das referidas perguntas:

Gráfico 07- Questão 7 - Questionário Inicial



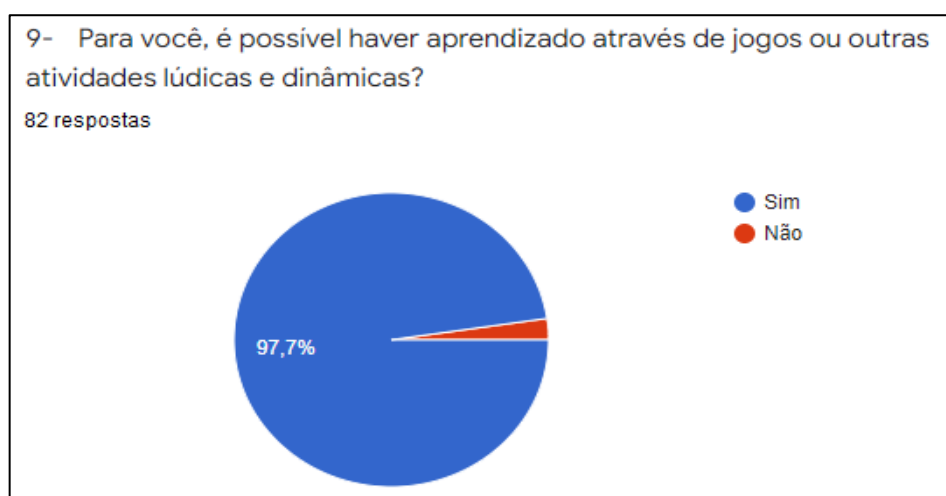
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 08 – Questão 8 - Questionário Inicial



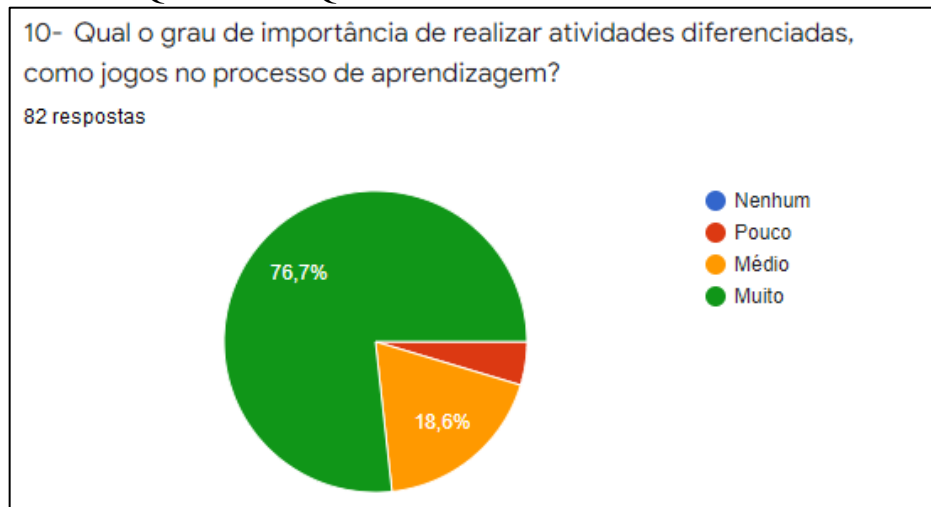
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 09- Questão 9 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 10- Questão 10 - Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Em posse dos dados adquiridos por esse questionário inicial, conhecemos um pouco mais da rotina dos alunos em sala de aula de língua portuguesa, através de suas percepções, especialmente no que se refere às atividades com leitura e interpretação textual, que são os momentos mais favoráveis para a realização de um trabalho de letramento crítico. Outrossim, a partir das respostas dos alunos, sentimo-nos impulsionados em alinhar essas práticas com os jogos, já que na sua maioria, as turmas se mostraram receptivas em ter e participar desse tipo de dinâmica para buscar melhorias em seu aprendizado.

4.2 Observações realizadas pelo docente e autoavaliação dos alunos

Em diferentes ocasiões, enquanto os alunos interagiam em grupos, opinavam e respondiam as questões propostas, foi possível elencar alguns pontos importantes de suas análises, de suas posturas e registrá-los.

Já nas primeiras rodadas do jogo, foi possível perceber a expectativa de cada grupo em fazer uma boa escolha dos itens que traziam as situações a serem cumpridas, havia uma tensão e um receio de não conseguirem formular respostas coerentes ou de se depararem com desafios difíceis de serem solucionados, por isso, muitas vezes, observavam as escolhas das demais equipes, atentando-se aos textos que seriam objetos de estudos das possíveis questões propostas. Outro aspecto perceptivo de imediato foi a presença em cada equipe de um ou dois alunos que se destacavam, conduzindo as discussões no grupo e sendo o “porta-voz” de todos no momento da partilha das ideias para o restante da turma. Essas posturas revelaram a atenção, a seriedade e o interesse que os discentes dedicaram à atividade.

Quanto às temáticas trabalhadas nos textos, foi perceptível que algumas foram vistas pelo alunos com maior interesse e promoveram discussões mais intensas e prolongadas, como a questão tratada na música sobre a discriminação e o descaso sofridos pelas prostitutas, e a trama da HQ sobre uma jovem que muda sua conduta para ser aceita pelo namorado e se encaixar no mundo dele. Durante as conversas foi possível perceber o quanto os alunos falavam com propriedade sobre esses temas, trazendo sempre relatos de casos vividos por familiares, vizinhos ou conhecidos para utilizar como exemplo. Além disso, alguns participantes demonstraram compreensão e indignação com as situações trazidas nos textos, revelando interesse pelas problemáticas e o desejo de ver mudanças sociais. Este cenário trouxe indicações de que o jogo serviu para instigar o comprometimento dos alunos com a justiça, igualdade e despertar seu papel de cidadão, assim como propõe o letramento crítico.

Também foram utilizadas como dados para análise as próprias falas dos alunos que ocorreram no final da aplicação do jogo, quando contribuíram com suas percepções sobre a dinâmica que acabaram de participar. Alguns minutos foram destinados para que quem se sentisse à vontade e motivado falasse sobre a experiência com o jogo e sua opinião sobre aquele modelo de atividade. Nesta ocasião, não foi possível todos interagirem, daí termos registrado somente algumas participações.

Algumas falas dos alunos já foram citadas anteriormente nos tópicos referentes à aplicação do jogo nas turmas, e a maioria delas tratavam sobre a satisfação de ter participado da atividade, da gratidão que tinham à professora por ter elaborado e proporcionado um momento diferente em sala de aula, e também do desejo de que aulas assim, com o uso de jogos, se repetissem. No entanto, houve outros alunos que fizeram ponderações sobre o que o jogo proporcionou, destacando que as discussões sugeridas nas questões foram interessantes, já que os temas eram conhecidos por todos, mas os momentos mais divertidos foram nas resoluções dos desafios e as situações que não exigiam somente analisar o texto.

Conforme Duboc (2016, p. 73) um instrumento avaliativo bastante relevante para se avaliar o letramento crítico é a autoavaliação, já que “sua natureza reflexiva é pré-condição para o trabalho de letramento crítico na medida em que ele prevê que o aluno reflita sobre suas próprias significações”. Nessa perspectiva, solicitei que alguns alunos relatassem sobre o que acharam da sua colaboração para as construções das respostas da equipe. Um aluno iniciou, destacando que apesar das opiniões sobre as questões, quase sempre, coincidirem, os exemplos dados sobre os assuntos eram diversos, e todos tinham o que partilhar.

Em oposição à fala do aluno anterior, um outro discente afirmou que em alguns momentos discordou com a visão da maioria dos seus colegas, principalmente nas discussões sobre a temática da prostituição, trabalhada na música. Confessou que tinha uma visão mais preconceituosa das mulheres que seguiam esse caminho, entretanto, após ouvir as ideias e exemplos dos colegas, repensou seu ponto de vista e o modificou. Notei, então, que a ação tomada pelo aluno em mudar de postura diante da problemática e desconstruir seus preconceitos e julgamentos sobre ela, corresponde a uma pequena transformação social obtida por esse indivíduo, e isso é algo esperado no processo de aprendizagem crítica, pois de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), em uma perspectiva do letramento crítico “os alunos devem vir a reconhecer e se sentir dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas através de seus próprios processos de realização de sentidos e através de suas ações no mundo.”

Em outro relato, uma aluna ressaltou que achou interessante o fato de terem questões não objetivas, porque ao respondê-las todos ficaram mais tranquilos e motivados, pois como não tinha uma opção a ser escolhida, puderam falar suas opiniões e todas as ideias acabaram sendo importantes para a formulação da resposta final. Ela pontuou que essa situação a fez se sentir necessária para a equipe, já que seus conhecimentos e as histórias que vivera ou ouvira falar sobre os assuntos contribuíram com a conquista de pontuação para seu grupo. A observação desta aluna destacou um aspecto importante no processo de letramento crítico presente no jogo, defendido por Duboc (2014, p. 72), a ideia de que “a validade de uma resposta advém de seu contexto de uso, ou seja, das significações consideradas plausíveis ou não em determinada coletividade”. Logo, para essas questões o importante era chegar a uma resposta em que todos eram corresponsáveis pela sua construção.

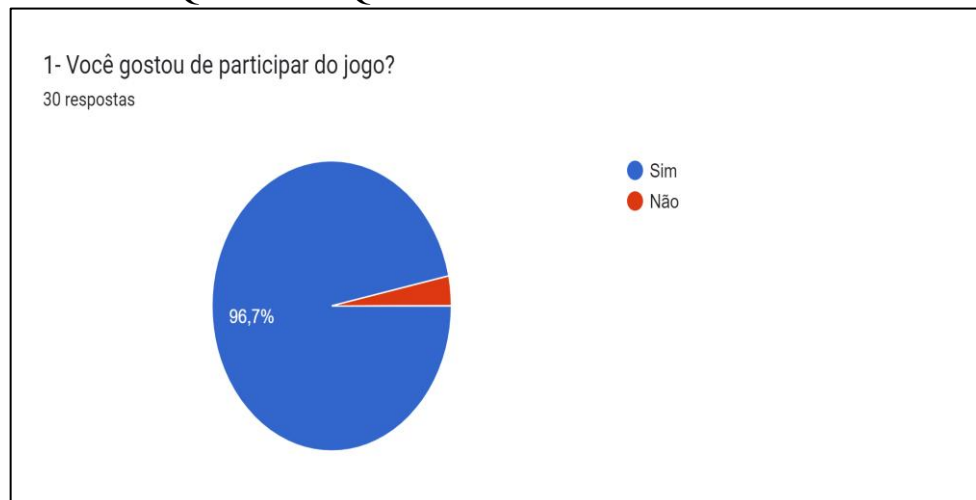
Além das minhas observações e da autoavaliação dos alunos, para obter uma visão geral e mais precisa de como todos os discentes jogadores se sentiram e algumas outras informações, foi aplicado um formulário criado no *Google Forms*, com 10 (dez) questões objetivas, para que fossem reunidos mais dados para serem analisados, e essa pesquisa pudesse chegar a um resultado ou hipóteses sobre o uso de jogos e suas contribuições para a potencialização do letramento crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa.

4.3 Questionário Final

Para copilar as opiniões dos alunos sobre a atividade com jogo que vivenciaram, na primeira pergunta do formulário foi questionado a eles se gostaram de participar do jogo durante

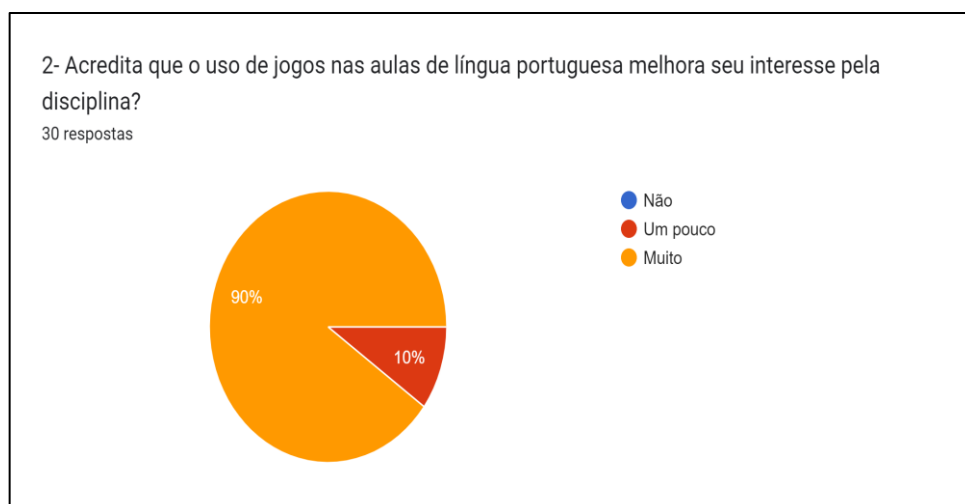
as aulas de língua portuguesa, e 96,7% dos participantes indicaram “Sim”, correspondendo à nossa expectativa, visto as sondagens iniciais realizadas e as reações durante a aplicação da atividade. Em seguida, foi indagada a opinião deles em relação ao seu interesse e apreço pela disciplina, a partir do uso de jogos nas aulas. Com as seguintes opções como escolha para resposta: NÃO, UM POUCO, MUITO, 90% dos discentes reconheceram que nessas condições, com esta estratégia de ensino, vivenciar as aulas sobre a língua materna é mais envolvente, despertando mais atenção e curiosidade em aprender.

Gráfico 11 – Questão 01 - Questionário Final



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 12- Questão 02 - Questionário Final

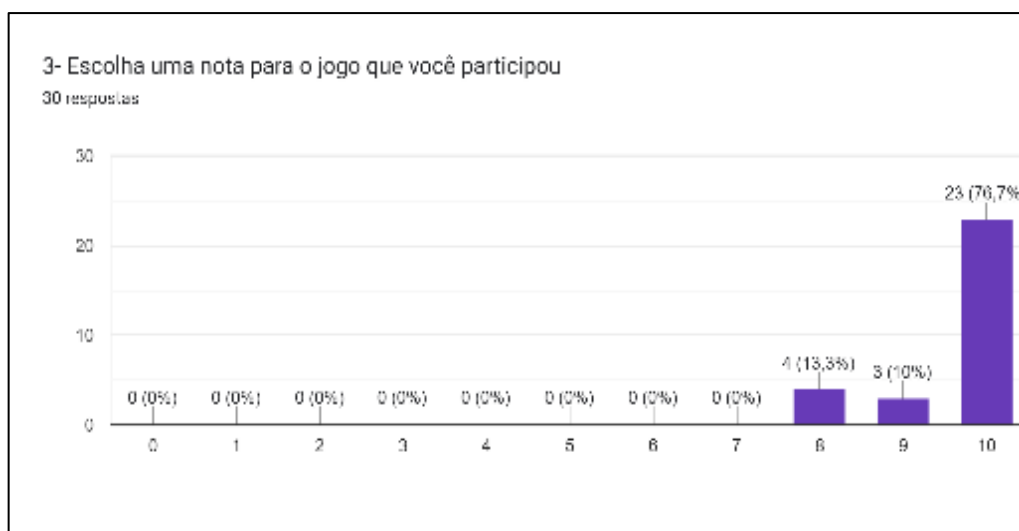


Fonte: Elaborado pela autora.

Nas questões 3 e 4 propostas no formulário, foi pedido, respectivamente, que os participantes atribuíssem uma nota de 0 a 10 para o jogo e avaliassem o grau de dificuldades imposto pelas questões, marcando uma das opções: NÃO HOUVE, POUCA, MÉDIA, ALTA.

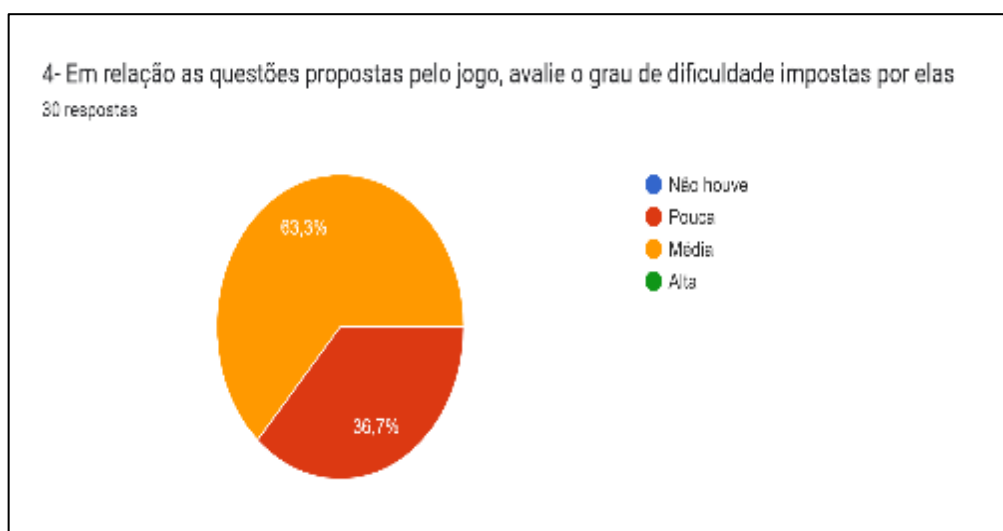
Como apresentado nos *Gráficos 13 e 14*, alguns alunos optaram por conceder ao jogo as notas 8 e 9, enquanto os demais, 76,7% atribuíram 10, e no que tange ao outro questionamento, todos os alunos escolheram entre os itens “Média” e “Pouca” para avaliar a dificuldade encontrada nas questões, sendo 63,3% o total de votos no primeiro e 36,7% no segundo. Essas escolhas explicam a boa participação de todos, e o quanto uma mudança de rotina e de metodologia em sala de aula pode surpreender, agradar e envolver os discentes, levando-os a contribuir com o que é proposto pelo professor. Além do mais, quando são indagados com perguntas sobre assuntos que conhecem e consideram pertinentes a realidade que vivenciam, conseguem formular, sem muitos problemas, suas respostas e compartilhá-las.

Gráfico 13- Questão 3 - Questionário final



Fonte: Elaborado pela autora.

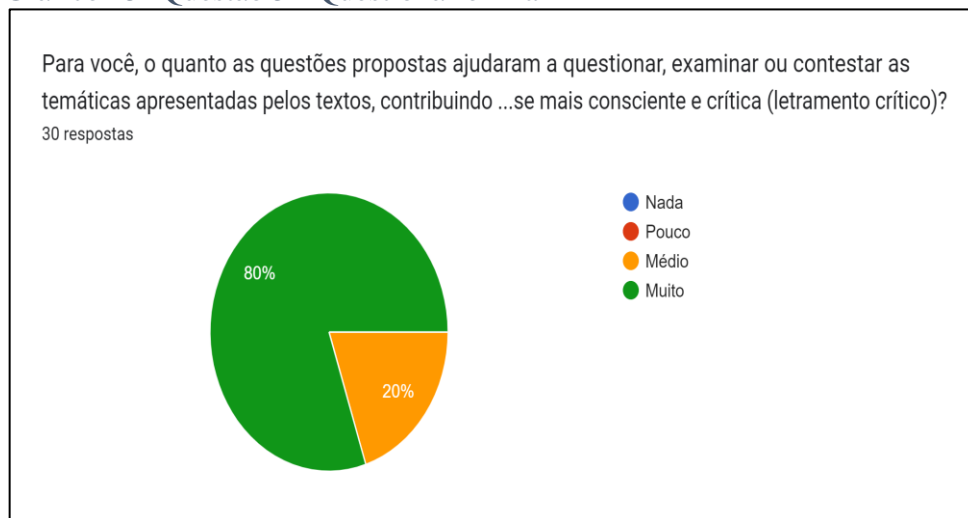
Gráfico 14- Questão 4 - Questionário final



Fonte: Elaborado pela autora.

A quinta questão apresentou o seguinte enunciado: “Para você, o quanto as questões propostas ajudaram a questionar, examinar ou contestar as temáticas apresentadas pelos textos, contribuindo para uma análise mais consciente e crítica (letramento crítico)?” e as seguintes opções de resposta: NADA, POUCO, MÉDIO, MUITO. Nesse momento, o objetivo era descobrir se os alunos perceberam que os enunciados das perguntas do jogo foram criados para ajudar a realizar um estudo e uma análise aprofundada dos textos, alterando a prática de enxergá-los somente como produtos acabados e constituídos apenas pelas intenções de seus criadores. O resultado demonstrou que 80% dos alunos perceberam que as situações apresentadas no jogo ajudaram “Muito” na realização de um olhar crítico no momento de discussão e compreensão textual, enquanto que os demais 20% entenderam que essa ajuda foi em um nível “Médio”.

Gráfico 15- Questão 5 - Questionário final



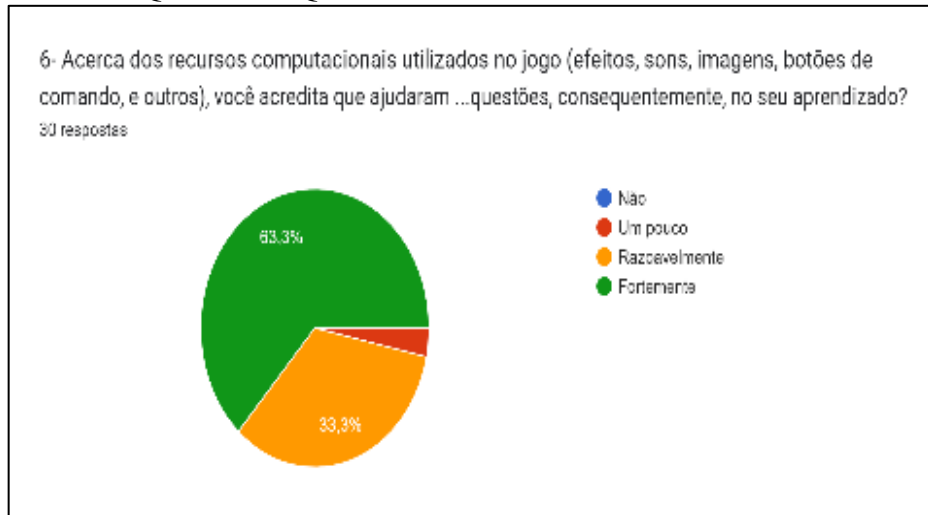
Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa apuração, constatamos que, no momento em que optamos em criar situações dos jogos, seguindo as orientações indicadas por Takaki (2012) de propor questões que abordassem aspectos variados em torno do estudo do texto, foi possível guiar os alunos a identificarem mensagens explícitas e implícitas no texto, valorizando e ampliando a construção de sentido realizada por eles, colaborando assim, para uma atividade numa perspectiva do letramento crítico.

Quando um docente opta por utilizar jogos em sala de aula, logo lhe vem a ideia de que, com os efeitos e recursos midiáticos presentes neles, seus alunos se sentirão mais atraídos e motivados em colaborar com a atividade que for proposta. Porém, não é fácil afirmar se tais recursos são importantes e colaboram para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, na tentativa de obter uma visão dos alunos a respeito dessa incerteza, a sexta questão do

formulário de avaliação trouxe o seguinte enunciado: “Acerca dos recursos computacionais utilizados no jogo (efeitos, sons, imagens, botões de comando, e outros), você acredita que ajudaram na resolução e análise das questões, conseqüentemente, no seu aprendizado?” e disponibilizou quatro opções para os alunos escolherem como possíveis respostas: NÃO, UM POUCO, RAZOAVELMENTE, FORTEMENTE.

Gráfico 16- Questão 6 - Questionário final



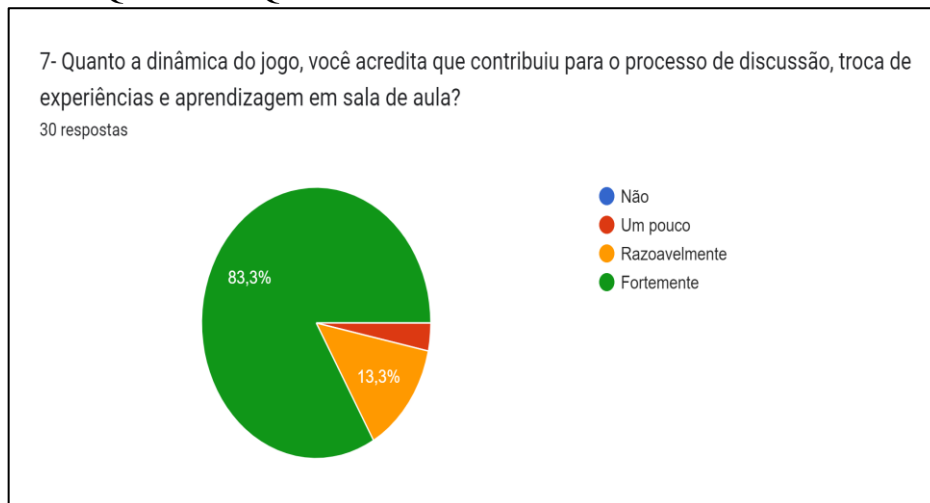
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados adquiridos com essa pergunta, ilustrados no **Gráfico 16**, mostraram que para 63,3% dos alunos os recursos presentes no jogo os ajudaram “Fortemente” na resolução das situações propostas, enquanto que para 33,3% essa ajuda ocorreu “Razoavelmente” e 3,3% acredita ter tido apenas “Um pouco” de ajuda. Com base nos resultados, apesar de não ser possível explicar como os alunos chegaram as suas respostas, já que não foi solicitado para eles que as justificassem, é plausível afirmar que a escolha do jogo em sala de aula colabora com o processo de aprendizagem, já que as ilustrações, áudios, vídeos, animações presentes nas situações apresentadas nele, somadas a outras informações de aspecto textual auxiliaram na construção das respostas, mesmo que de modos e intensidades diferentes. Toda essa avaliação, relativamente positiva, serve como indicação de que quando a tecnologia com todos seus recursos é levada para a escola, como defende Alves (2014), os trabalhos são realizados com mais engajamento e motivação, pois elementos do cotidiano dos alunos, que tanto os atraem e que já estão bem familiarizados, passam a estar presentes durante seu processo de aprendizagem num ambiente, muitas vezes, visto por eles como maçante.

Na pergunta seguinte, a intenção foi verificar se a maneira como a atividade foi conduzida permitiu aos alunos conseguirem trabalhar bem em grupo, havendo partilha de informações. Nesse viés, foi interpelado aos alunos “Quanto à dinâmica do jogo, você acredita

que contribuiu para o processo de discussão, troca de experiências e aprendizagem em sala de aula?”. Os alunos, valendo-se das sugestões de respostas oferecidas na questão, indicaram, na sua maioria, 83,3%, que o jogo colaborou “Fortemente” com a interação no momento das discussões. Os demais participantes, 13,3%, entenderam que a contribuição foi razoável, e apenas um aluno, 3,3%, acreditou que ajudou “Um pouco”. Ao analisar tais dados é notório que o jogo concedeu aos alunos um cenário favorável à socialização, onde puderam dividir experiências, interagir e partilhar seus conhecimentos de mundo.

Gráfico 17- Questão 7 - Questionário final

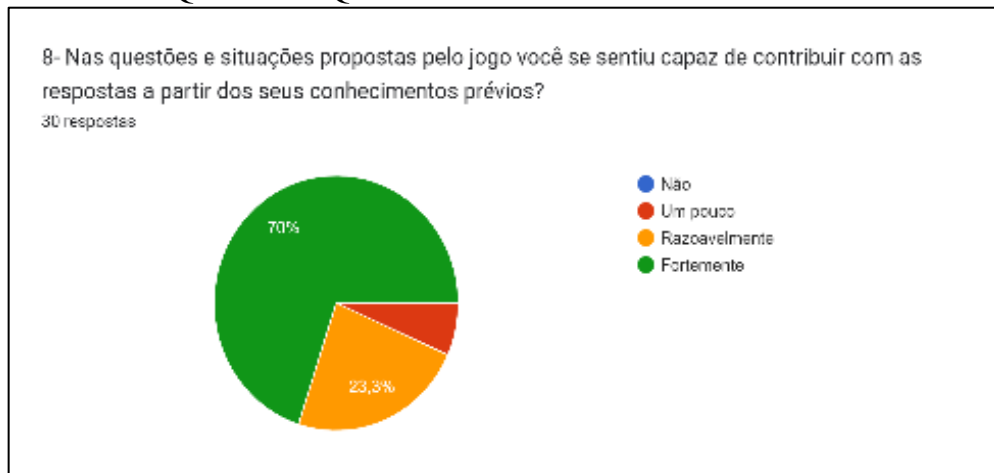


Fonte: Elaborado pela autora.

Para o letramento crítico é fundamental saber falar e ouvir a si e aos outros, pois quando aprende a escutar, segundo Souza (2011, p. 2), “o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence.” Com base nesse entendimento e nas respostas fornecidas pelos alunos para a questão anterior, apresentada no **Gráfico 17**, evidencia-se a boa funcionalidade do jogo para o trabalho com tais características exigidas na formação de um indivíduo crítico.

Foi ainda perguntado aos participantes, se nas questões e situações propostas pelo jogo, eles se sentiram capazes de contribuir com as respostas a partir dos seus conhecimentos prévios, e conforme se vê no **Gráfico 18**, as opções de respostas mais escolhidas pelos alunos para a referida indagação demonstram que todos acreditaram que sim, mas em diferentes intensidades, enquanto que 70% defenderam que essa contribuição se deu “Fortemente”, 23,3% a viram “Razoavelmente” e 6,7% perceberam somente “um pouco” desta colaboração.

Gráfico 18- Questão 8 - Questionário final

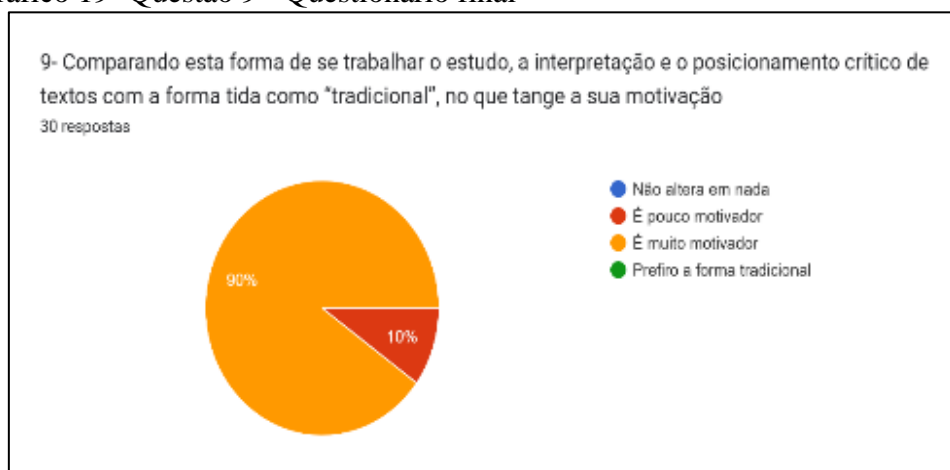


Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento, analisando os dados expostos, é fundamental pontuar que o jogo permitiu o que muitas vezes não se vê no ambiente escolar, a valorização do conhecimento de mundo e da bagagem cultural dos alunos, favorecendo, assim, o letramento, práticas sociais, que, de acordo com Kleiman (1995), deveria ser algo frequente na escola, mais do que apenas a prática de letramento, alfabetização.

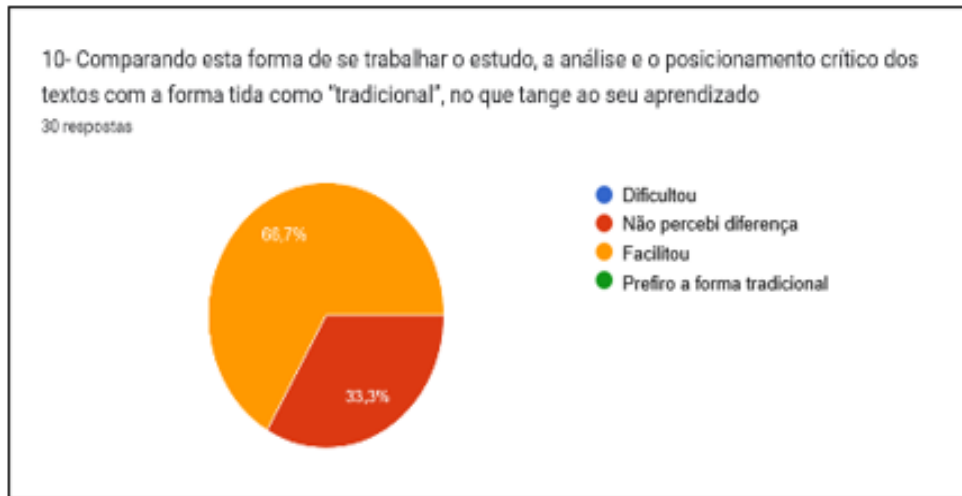
As últimas questões buscaram fazer um paralelo entre uma aula tida como tradicional e uma com metodologia centrada na aplicação de um jogo. Para isso foi solicitado aos alunos que fizessem uma comparação entre essas duas realidades, analisando seus impactos quanto à motivação e ao aprendizado da turma. É válido ressaltar que, ao levantarmos tais questionamentos, partimos do pressuposto de que, em algum momento em sua vida escolar, o aluno tenha vivenciado uma aula pautada somente em exposição oral de conteúdo, com uso sistemático de material didático, quadro e pincel, por parte do professor.

Gráfico 19- Questão 9 - Questionário final



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 20- Questão 10 - Questionário final



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o **Gráfico 19**, referente à questão 9, em que o foco estava na motivação, um número significativo de alunos 27 (90%) afirmaram sentir-se mais motivados em realizar o que foi proposto nas situações dos jogos, demonstrando uma aceitação e um envolvimento maior nas aulas com práticas mais dinâmicas, onde não ocorre o uso exclusivo do quadro branco, pincel e livro didático. No que tange a resposta à indagação 10, em que a preocupação era no aprendizado, 66,7% dos alunos acreditaram que o jogo facilitou esse processo, enquanto que 33,3% não conseguiram reconhecer se houve diferença entre sua aprendizagem nos dois modelos de aula em questão.

Com base nesses últimos dados, ficou nítido que, para alguns alunos a troca pontual de metodologia não é o suficiente para mensurar se houve ou não mudança no seu aprendizado, transparecendo a necessidade de repetição desta prática para se chegar a um resultado. No entanto, fazendo um levantamento de todas as respostas dadas no formulário, ficou claro que os alunos vivenciaram animada e colaborativamente todo o jogo, sendo capazes de avaliar sua participação e os outros aspectos propostos, agregando dados importantes para essa pesquisa.

4.4 Análise Comparativa: Observações do docente X opiniões dos alunos X questionários

Realizadas as análises da participação dos alunos na atividade gamificada, proposta por essa pesquisa para verificar se há ou não contribuições dessa prática para o letramento crítico, é possível fazermos um paralelo, destacando alguns aspectos recorrentes, tanto nas observações feitas pelo professor, quanto nas opiniões e respostas dos alunos sobre a sua participação no jogo.

Primeiramente, no que tange à aceitação do jogo como atividade em sala de aula e o impacto que ele causa no comportamento e na motivação dos discentes, notamos que, desde o questionário inicial os alunos se mostraram interessados nesse tipo de dinâmica, acreditando ser viável como ferramenta de estudo e aprendizado, tanto no trabalho com textos, quanto com outros conteúdos. Toda essa percepção foi reafirmada após o jogo, já que nas anotações realizadas pelo professor, bem como, nas falas dos alunos, ao realizarem suas autoavaliações, o mais recorrente foram as defesas de que com esse formato de atividade a animação, a interação, a partilha e o trabalho coletivo são estimulados e fluem facilmente.

Com as referidas análises, muitas das ideias defendidas e já apresentadas neste trabalho sobre o uso, a funcionalidade e a colaboração dos jogos no ambiente escolar foram confirmadas, corroborando com a necessidade de se implantar em sala de aula de língua portuguesa, ou qualquer outra disciplina, metodologias como esta, que, por se valer da tecnologia e proporcionar habilidades para além das que costumam ser desenvolvidas nesse ambiente (GEE, 2009), servem para conquistar a atenção e alcançar o interesse do nosso alunado pelo que está sendo ensinado.

Entre as situações propostas pelo jogo, é importante destacarmos aquelas utilizadas para compreensão, discussão e análise dos textos, visto que a partir delas é que os alunos seriam levados a uma prática visando seu letramento crítico. Essas questões só foram elaboradas após a apreciação das respostas dadas ao formulário inicial, já que para alcançarmos nosso objetivo de um momento de discussão rico e fluido, alguns empecilhos encontrados pelos alunos durante seu trabalho com textos deveriam ser evitados.

Nessa perspectiva, quando as problemáticas “Questões com enunciados confusos e/ou de difícil entendimento” e “Textos com vocabulário rebuscado, de difícil compreensão” foram apontadas em resposta à pergunta 5, do questionário inicial, como motivos para um baixo desempenho nas atividades com texto, houve todo o cuidado de se apresentar no jogo enunciados curtos e direto, bem como, gêneros com linguagem simples e acessível, mesmo sem garantias dessas atitudes colaborarem para sanar tais empecilhos.

No entanto, ao término do jogo, com os comentários feitos pelos alunos e, mais concretamente, com o resultado de 80% para a opção “Muito” nas respostas dadas à questão 5 do questionário final (Para você, o quanto as questões propostas ajudaram a questionar, examinar ou contestar as temáticas apresentadas pelos textos, contribuindo para uma análise mais consciente e crítica (letramento crítico)?), podemos constatar que valorizar as informações obtidas pelo questionário inicial foi uma ação acertada e de grande valia, pois impactou no

desempenho dos alunos no jogo. Além disso, ao compararmos os posicionamentos dos alunos nos dois questionários, é notável a simetria entre ambos, já que as informações resultantes do primeiro, após serem aplicadas, se confirmaram nas respostas do segundo.

Outro caso semelhante ao anterior, cujos dados do formulário inicial implicaram na visão final dos alunos sobre o jogo, causando uma conformidade entre os dois questionários aplicados aos participantes, ocorreu quando, a partir das respostas dadas a uma pergunta do primeiro formulário sobre as principais dificuldades que os discentes encontram em atividades com textos, foram criadas algumas etapas do jogo contendo as questões mais indicadas como problemas. Mas em condições diferenciadas, deixando de se apresentar como uma pergunta simples e direta para um formato mais interativo, como desafios, com uma linguagem multissemiótica, pronta para serem aplicadas em uma dinâmica de grupos e, sempre que possível, a serviço do letramento crítico dos participantes.

Dessa forma, no final da aplicação da atividade, ao se posicionarem sobre o jogo, oralmente e a partir de suas respostas ao formulário de avaliação, os alunos, mesmo ainda demonstrando dificuldades diante das situações que julgam ser responsáveis por tornarem o trabalho com texto mais complicado, como as questões de conteúdo gramatical, de discussão sobre a temática dos textos e de análises críticas, não deixaram de participar e nem de contribuir com suas respostas, alegando que o grau de dificuldade delas, da maneira que foram proposta no jogo, era mediano, e atribuíram a pergunta sobre esse ponto (4- Em relação as questões propostas pelo jogo, avalie o grau de dificuldade impostas por elas) uma porcentagem de 63,3% para a opção Média.

Finalizando essa seção, temos as considerações feitas sobre a pergunta central que consiste em verificar se uma atividade gamificada, neste caso, um jogo criado a partir de um programa de apresentação de slides, contribui para o letramento crítico dos alunos em sala de aula de língua portuguesa, em turmas de ensino médio. Quando confrontarmos tudo que foi apontado pelos instrumentos de análises utilizados, ou seja, as observações do docente, as falas dos discentes e os resultados dos formulários, arriscamo-nos a concluir que os resultados nos levam a um único entendimento, ao de que gamificação é uma prática que favorece ao letramento. Para evidenciar esta percepção, além dos comportamentos e posturas dos alunos gerados em virtude do jogo, antes já revelados e reconhecidos como resultados de uma perspectiva do letramento crítico, há também as respostas diretas dos alunos às questões 5 (Para você, o quanto as situações abaixo costumam contribuir para um BAIXO DESEMPENHO em atividades de interpretação e discussão crítica do texto. Avalie, marcando para cada situação

uma das opções (EM NADA, POUCO, MÉDIO, MUITO)) e 7 (Você acredita ser possível realizar atividades de estudo e interpretação textual através de jogos ou outras atividades lúdicas e dinâmicas?) do formulário final, que tratavam sobre a eficácia da atividade na criticidade dos textos e suas contribuições aos processos ligados ao letramento crítico, computando mais de 80% as opções Muito/Fortemente para este quesito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de realizar leituras proficientes constituem um dos principais contratempos para o êxito dos alunos dentro e fora da escola, resultando em um indivíduo inseguro para opinar, criticar e contribuir com voz ativa em qualquer contexto social que vivencie. Logo, é indiscutível estudos e pesquisas sobre o assunto, partindo do pressuposto que todo esse cenário está associado à formação do letramento crítico do discente.

Assim, este trabalho buscou mudar essa realidade, inserindo na rotina de sala de aula de língua portuguesa um panorama em que as práticas pedagógicas se alinhasssem às novas tecnologias, através da gamificação. Para esse fim, foi criado e aplicado um jogo como ferramenta didática, objetivando potencializar o letramento crítico dos alunos de ensino médio, na tentativa de solucionar problemas do mundo real, aproveitando-se do poder motivacional e divertido do universo dos jogos (KAPP, 2012).

O jogo, mesmo não sendo desenvolvido em grandes plataformas online de *games*, nem apresentando recursos midiáticos avançados, proporcionou, conforme a avaliação dos alunos, momentos de interação, discussão e aprendizado linguístico aos participantes, facultando àqueles que não acreditam na aplicabilidade desta ação no ambiente escolar, a permanência e valorização da realização de aulas no método tradicional, com mero repasse de conteúdo, ou a adesão de práticas inovadoras que envolvam os estudantes em situações mais próximas de seu dia a dia, motivando-os, como bem orientam os PCN e a BNCC.

A experiência mostrou ainda que as escolas públicas e seus professores precisam inserir mais ações para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, visto que o ensino da leitura nessa perspectiva exige mais do que o mero ato de reconhecer o sistema de escrita alfabética ou de escrever textos. Na atual sociedade, o indivíduo precisa saber ler de forma autônoma, crítica e consciente, para se mostrar agente de próprio tempo, entendendo e explorando todos os elementos do texto, implícitos, explícitos, até mesmo aqueles que influenciam na sua construção, direta ou indiretamente.

Quanto à contribuição das práticas de gamificação para esse letramento, podemos afirmar que a atividade proposta nesta pesquisa serviu como uma estratégia que pode ser desenvolvida em sala de aula de língua portuguesa, em turmas de ensino médio, para alinhar o lúdico à formação crítica dos alunos. Mesmo que não venha a ser 100% efetiva a todos, o uso do jogo para esse fim, revelou novos caminhos para mudar a forma de ler, compreender textos diversos e envolver os educandos nessa prática, buscando assim sanar problemas ainda persistentes como o analfabetismo funcional e a falta de letramento crítico.

Outro aporte que podemos ressaltar deste estudo é a certeza de que para se utilizar das práticas de gamificação e dos jogos digitais, o docente precisa se submeter a uma mudança de postura, abandonando o papel de detentor de todo o saber, para se tornar mediador e incentivador dos alunos, comportando-se como facilitador de todo o processo de consolidação (PRENSKY, 2012), estimulando-os a pensar, contribuir criticamente, deixando assim de ser agente passivo para ser ativo. Essa alteração de comportamento, apesar de não garantir um resultado satisfatório da atividade, com a participação massiva dos alunos, tornará a aula mais colaborativa, construindo um cenário ideal para leitura, compreensão e interpretação de textos.

Concluimos, portanto, que a implementação de práticas gamificadas em sala de aula, aplicada de forma planejada, com metas e objetivos, pode ser vista como uma metodologia que promove educação, já que auxilia no desenvolvimento de vários aspectos dos discentes, como: motivação, participação, interação, colaboração, enfim, características essenciais para o crescimento e aprendizado do aluno, inclusive no seu processo de formação leitora autônoma e crítica.

No entanto, reconhecemos e findamos essa pesquisa, defendendo que os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados e vistos como realidade única e exclusiva para toda atividade com jogos digitais, visto que existem muitos critérios a serem observados, especialmente os que tangem as condições reais de cada ambiente escolar e de cada turma. Sendo assim, é fulcral que haja mais investigações sobre essas práticas, em contextos reais de sala de aula, observando outros aspectos didáticos, por diferentes perspectivas que possam servir para o constructo intelecto e educacional dos discentes, para somarmos aos resultados obtidos neste trabalho. Nessa ótica, esperamos que esse trabalho desperte nos leitores o interesse em possíveis pesquisas futuras que contribuam e fundamentem na formação inicial e continuada de professores no que concerne tais ações didático-pedagógicas, e que sirvam como importantes aportes para a área de Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. P. **Jogos eletrônicos educativos**: instrumento de avaliação focado nas fases iniciais do processo de Desing. 2010. 300 f. Dissertação (Mestrado em Design de Sistemas de Informação) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24073/AGUIAR;jsessionid=BF669DE159FC236E914829AEAA2FEA40?sequence=1>. Acesso em: 26 ago. 2022.

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. O jogo digital como recurso para o ensino de Língua Portuguesa. **PERcursos Linguísticos**, Vitória- ES, n. 17, v. 7, p.149-59, 2017. Dossiê- O texto em sala de aula: práticas e sentidos. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/810>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 de ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 20 de Ago de 2022.

CRAWFORD, C. **The Art of Computer Game Design**. [S.l.]: Osborne/McGraw-Hill, 1984.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Videogames como conteúdo? Contribuições para uma proposta de ensino baseada na pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 320-350, set./dez. 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/18428>. Acesso em: 10/10/2022.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/document.pdf>. Acessado em: 20 de set. 2022.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

GEE, J. P. **What video games can teach us about learning and literacy**. Nova York, EUA: Palgrave MacMillan, 2003.

GEE, James Paul. **Good Video Games + Good Learning**, In: Peter Lang International Academic Publishers, 1st edition, Nova York, 2007.

GEE, P. J. Bons videogames e boa aprendizagem. Trad. Gilka Girardello. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v 35, n 3, p 20-29, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens – o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IOSIFIDIS, C. **Gamification**: the application of game design in everyday life. Copenhagen: University of Copenhagen, 2011.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**. Education Inquiry, v. 4, n. 2, p. 225–242, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 21-39).

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP, Campinas, v. 46, n. 1, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/KR5KvJghbXM3HJf3RgJ8mhB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15/nov/2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do Mesmo Saco? In: HILSDORF, Cláudia Rocha; FRANCO, Ruberval Maciel (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas.

Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico?. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 41-53).

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. Washington: Pfeiffer & Company, 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAURENTINO, C. M. M. ; RODRIGUES, J. L. S. ; FERNANDES, B. S. S ; ALVES, R. C. . Jogos digitais no contexto escolar: ressignificações no processo de mediar o conhecimento. **INTERCÂMBIO**, Montes Claros, v. 17, p. 43-56, 2020.

LEE, J. J.; HAMMER, J. Gamification in education: what, how, why bother? **Academic Exchange Quarterly**, New York, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2011.

MAGNANI, L. H. **Virando o jogo**: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Tecnologias do programa de Linguística Aplicada) – UNICAMP, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337985990_Virando_o_jogo_uma_analise_de_videogames_atraves_de_um_olhar_discursivo_critico. Acesso em: 20 jul. 2021.

MATTAR, J. **Games e educação** – como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. – Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **RBLA**. Belo Horizonte, v.10, n.1, 2010. p.135-158.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

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

POETA, C.; M. Geller. Jogos Educacionais: Concepções Metodológicas na Prática Pedagógica de Matemática no Ensino Fundamental. **Revista Educação Matemática em Revista** - RS, v. 1, n.14, ano 15, p. 49-64. 2014.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SALEN, K. & Zimmerman, E. **Regras do jogo**: fundamentos de design de jogos. vol. 1. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2012.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, D. P. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, R. (org.) **Escol@ Conectada** – Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Software Livre e Software Proprietário: as quatro liberdades. *In: Software Livre*: aluta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 25, p. 5-17. 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros (3.ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Formação de Professores de Línguas** –Ampliando Perspectivas. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2011. p. 1-7.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO. Vanessa Araújo (Orgs.). **Formação de professores de línguas** – ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

SQUIRE, K. **From content to context**: videogames as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8),19-29, 2006.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

TAKAKI, Nara. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. São Paulo: Paco, 2012.

TAVARES, R. Fundamentos de game design para educadores e não especialistas. In: SANTAELLA, L (org). **Mapa do Jogo**. São Paulo: Cengage, 2009.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. Software Educacional: o difícil começo. Artigo. In: **Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação**. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação - CINTED. 25 a 27 fev. 2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: CINTED / UFRGS, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228547115_Software_Educacional_O_dificil_comeco. Acesso: 21 ago. 2021.

TIELLET, C. A.; FALKEMBACH, G. A. M.; COLLETO, N. M.; SANTOS, L. R. dos; RIBEIRO, P. da S. Atividades digitais: seu uso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2007. DOI: 10.22456/1679-1916.14152. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14152>. Acesso em: 31 out. 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, 16a ed., Cortez, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

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

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL ELABORADO E APLICADO AOS
ALUNOS DAS TURMAS DE 3ª SÉRIE DA ESCOLA EEEP. MARLY FERREIRA**

**QUESTIONÁRIO INICIAL – SONDAGEM SOBRE ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1- Você costuma realizar atividades de interpretação textual na escola?

- () Sim
() Não

2- Qual a importância para você deste tipo de atividade de estudo de texto?

- () Nenhuma
() Pouca
() Muita

3- Qual a frequência de atividade com estudo e interpretação textual na sua turma?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Às vezes
() Raramente

4- Assinale a alternativa que indique o grau de recorrência de estudo e discussão crítica dos textos lidos e trabalhados em sala de aula de língua portuguesa:

- () Nenhum
() Pouco
() Médio
() Muito

5- Para você, o quanto as situações abaixo costumam contribuir para um BAIXO DESEMPENHO em atividades de interpretação e discussão crítica do texto. Avalie, marcando para cada situação uma das opções (EM NADA, POUCO, MÉDIO, MUITO):

	em nada	pouco	médio	muito
Questões com enunciados confusos e/ou de difícil entendimento				
Leitura desatenta e superficial do texto				
Falta de discussão prévia dos assuntos abordados pelo texto				
Textos com temáticas descontextualizadas que não despertam interesse				
Texto com vocabulário rebuscado, de difícil compreensão				

6- Numa escala de 1 a 5, deixando numa ordem crescente de dificuldade, a questão que você acredita ser mais DIFÍCIL de se resolver numa atividade de interpretação (o 5 é para a mais complicada e o 1 para a menos):

	1	2	3	4	5
Questões de análise linguística (relacionada ao conteúdo gramatical)					
Questão sobre o assunto principal e as temáticas do texto					
Questão sobre o gênero textual a qual pertence o texto e o seu propósito comunicativo					
Questão de análise crítica das situações apresentadas no texto					
Questões envolvendo o vocabulário do texto					

7- Você acredita ser possível realizar atividades de estudo e interpretação textual através de jogos ou outras atividades lúdicas e dinâmicas?

- () Sim
- () Não

8- Já participou de jogos ou outras atividades lúdicas e dinâmicas em sala de aula com o intuito de melhorar suas habilidades de estudo e interpretação textual?

- () Nunca
- () Uma vez
- () Poucas Vezes
- () Algumas Vezes
- () Frequentemente

9- Para você, é possível haver aprendizado através de jogos ou outras atividades lúdicas e dinâmicas?

- () Sim
- () Não

10- Qual o grau de importância de realizar atividades diferenciadas, como jogos no processo de aprendizagem?

- () Nenhum
- () Pouco
- () Médio
- () Muito

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO JOGO
ELABORADO E APLICADO AOS ALUNOS DAS TURMAS DE 3ª SÉRIE DA
ESCOLA EEEP. MARLY FERREIRA QUE PARTICIPARAM DA ATIVIDADE**

**QUESTIONÁRIO FINAL – PÓS JOGO PARA SABER O QUE OS ALUNOS ACHARAM SOBRE A
ATIVIDADE APLICADO EM SALA DE AULA**

1- Você gostou de participar do jogo?

- () Sim
() Não

2- Acredita que o uso de jogos nas aulas de língua portuguesa melhora seu interesse pela disciplina?

- () Não
() Um pouco
() Muito

3- Escolha uma nota para o jogo que você participou (Marque um X)

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

4- Em relação as questões propostas pelo jogo, avalie o grau de dificuldade impostas por elas

- () Não houve
() Pouca
() Média
() Alta

5- Para você, o quanto as questões propostas ajudaram a questionar, examinar ou contestar as temáticas apresentadas pelos textos, contribuindo para uma análise mais consciente e crítica (letramento crítico)?

- () Nada
() Pouco
() Médio
() Muito

6- Acerca dos recursos computacionais utilizados no jogo (efeitos, sons, imagens, botões de comando, e outros), você acredita que ajudaram na resolução e análise das questões, conseqüentemente, no seu aprendizado?

- () Não
() Um pouco
() Razoavelmente
() Fortemente

7- Quanto a dinâmica do jogo, você acredita que contribuiu para o processo de discussão, troca de experiências e aprendizagem em sala de aula?

- () Não
() Um pouco
() Razoavelmente
() Fortemente

8- Nas questões e situações propostas pelo jogo você se sentiu capaz de contribuir com as respostas a partir dos seus conhecimentos prévios?

- () Não
() Um pouco
() Razoavelmente
() Fortemente

9- Comparando esta forma de se trabalhar o estudo, a interpretação e o posicionamento crítico de textos com a forma tida como “tradicional”, no que tange a sua motivação

- () Não altera em nada
- () É pouco motivador
- () É muito motivador
- () Prefiro a forma tradicional

10- Comparando esta forma de se trabalhar o estudo, a análise e o posicionamento crítico dos textos com a forma tida como “tradicional”, no que tange ao seu aprendizado

- () Não alterou em nada
- () Aprendi um pouco mais
- () Aprendi muito mais
- () Prefiro a forma tradicional

ANEXO A – LETRA DE MÚSICA UTILIZADA COMO UM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA ANÁLISE NO JOGO

Troca de calçada

Compositores: Juliano Goncalves Soares / Rodrigo Ferrari / Marília Dias Mendonca

Se alguém passar por ela
 Fique em silêncio, não aponte o dedo
 Não julgue tão cedo
 Ela tem motivos pra estar desse jeito
 Isso é preconceito
 Viveu tanto desprezo
 Que até Deus duvida e chora lá de cima
 Era só uma menina
 Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
 Não estava nos planos ser vergonha pra
 família
 Cada um que passou levou um pouco da sua
 vida
 E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu
 coração
 Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova
 d'água
 Hoje você me vê assim e troca de calçada
 Só que amar dói muito mais do que o nojo na
 sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu
 coração
 Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
 Hoje você me vê assim e troca de calçada
 Mas se soubesse um terço da história, me
 abraçava
 E não me apedrejava

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
 Não estava nos planos ser vergonha pra
 família
 Cada um que passou levou um pouco da sua
 vida
 E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu
 coração
 Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova
 d'água
 Hoje você me vê assim e troca de calçada
 Só que amar dói muito mais do que o nojo na
 sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu
 coração
 Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
 Hoje você me vê assim e troca de calçada
 Mas se soubesse um terço da história, me
 abraçava
 E não me apedrejava

Hoje você me vê assim e troca de calçada
 Mas se soubesse um terço da história, me
 abraçava
 E não me apedrejava

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/marilia-mendonca/troca-de-calcada/>
 Acessado em 10/04/22

ANEXO B– CONTO UTILIZADO COMO UM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA ANÁLISE NO JOGO

Boca do povo

bar

substantivo masculino

1. negócio de Damião, marido de Socorrinha, cabra meio amostrado, meio aprumado, que tem dia de mexer com a mulher alheia e dia de ouvir Reginaldo Rossi e Amado Batista, parecendo arrependido, principalmente quando Socorrinha passa de uma semana a um mês na casa da mãe.

2. lugar, de propriedade de Damião, que fica na esquina da rua do ônibus, que tem cadeira vermelha de plástico, mesa de plástico, uma mesa de sinuca, duas caixas de som, uma televisão que transmite os jogos de futebol, um balcão de azulejo branco, e que serve cerveja e cachaça, além de vender salgado que minha mãe não me deixa comer, porque é muito gorduroso.

3. ambiente, do qual Damião é dono, que minha mãe frequenta de duas a quatro vezes por semana, dependendo se está triste ou feliz. De uma a três vezes por semana, ela me carrega junto, dependendo se posso ou não ficar na casa da minha tia.

tia

substantivo feminino

1. a manicure de minha mãe, que também é a melhor amiga dela desde que as duas eram pequenas, e que eu chamo de tia, porque minha mãe não tem irmã de sangue, não tem mãe, nem pai, nem família nenhuma, pelo que me disse.

2. mulher, que é melhor amiga de minha mãe, que dá aula de dança do ventre e gosta de beber cerveja, mas não gosta do bar que minha mãe frequenta.

cachaça

substantivo masculino

1. o que minha mãe mais gosta de beber quando está no bar de Damião.

2. bebida que faz os clientes do bar se enrabicharem para o lado de minha mãe e também para o meu.

3. bebida proibida para mim até eu fazer pelo menos dezesseis anos.

quenga

substantivo feminino

1. mulher que tem as unhas muito compridas, que usa batom muito chamativo, que usa a cor vermelha, que anda batendo o salto como se fosse cavalo, que não vai nas reuniões de pais e mestres e tem perfume muito doce ou muito forte ou usa muito perfume mesmo.

2. mulher que, segundo minha mãe, pode ser qualquer uma. 3. o que minha mãe, de acordo com a boca do povo, parece ser.

ANEXO C– CRÔNICA UTILIZADA COMO UM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA ANÁLISE NO JOGO

Segregação

Foi na rodoviária de Belo Horizonte. Um encontro insólito. Assisti enquanto aguardava meu ônibus.

Uma jovem, ansiosa, recebeu-o com um sorriso formal; ele, meio sem jeito. Não eram namorados. Na verdade, nem se conheciam. Entendi depois. Um abismo os separava: de classe e de etnia.

Com pouco tempo de conversa, eu compus toda a trama: ela havia perdido o celular e ele o encontrou. Marcaram a entrega na rodoviária, mas foi nítido o constrangimento daquela mocinha. O cumprimento de longe e certa frieza nos gestos deram a ele o seu devido lugar: nunca seriam amigos, não trocariam contatos, nunca mais se veriam.

A distância social entre eles era comparável àquela que vai de Venda Nova a Savassi. O tratamento cordial se devia apenas ao fato dele ter algo que era dela. Uma baronesa de finais do XIX trataria um alforriado do mesmo jeito. Feita a devolução, nada mais tinham a tratar.

Então, veio a pergunta terrível: “Quanto você quer?”, que calou fundo naquele jovem. Era visível que ele tinha outras motivações, mais nobres que o mero interesse em recompensa, mas ela não entenderia. Daí o estranhamento por ele nada cobrar. Despediu-se dele secamente, deixando-o na plataforma, observado apenas por mim. Ele se virou e partiu. Recolheu-se ao lugar que lhe foi reservado pela geografia da cidade e pela história brasileira.

Fonte: FREIRE, José Carlos. Crônicas da Pandemia[recurso eletrônico]/ José Carlos Freire: Ilustrações: Vinícius Figueiredo. -1.ed. – Teófilo Otoni: UFVJM, 2021. Link: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/2718/1/cronicas_pandemia.pdf . Acessado em 10/04/22