

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MÁRCIA CRISTINA NUNES AVANSI

**GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGANDO COM A
LEITURA**

**CURITIBA, PR
2022**

MÁRCIA CRISTINA NUNES AVANSI

**GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGANDO COM A
LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

Coorientadora: Profa. Dra. Rosemyriam Cunha

**CURITIBA, PR
2022**

A946g Avansi, Márcia Cristina Nunes
Gamificação na educação inclusiva: jogando com a leitura / Márcia Cristina
Nunes Avansi. Curitiba, 2022.
126 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade
Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay
Coorientadora: Profa. Dra. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha

1. Gamificação. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I.
Ansay, Noemi Nascimento. II. Cunha, Rosemyriam Ribeiro dos Santos. III.
Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Título: Trilhando seu App:
tutorial didático, plataforma, fábrica de aplicativo.

CDD 371.397 –
23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA CRISTINA NUNES AVANSI

“GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGANDO COM A LEITURA”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 27 de setembro de 2022

Membros da Banca:

Prof^ª. Dr^ª. Noemi Nascimento Ansay (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Rosemyriam Cunha (Coorientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Juslaine de Fátima Abreu Nogueira (Unespar/Curitiba membro Interno)

Prof. Dr. Percy Nohama (PUC/PR Membro Externo)

Prof. Dr. Carlos Fernando França Mosquera (Unespar/Curitiba Membro Interno)

Dedico esta pesquisa a todos que
contribuíram para que eu pudesse realizar
mais este sonho na minha vida!

AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na primeira turma da UNESPAR é a realização de um sonho. E esta parte da dissertação é especial, pela oportunidade de expressar minha gratidão eterna e de compartilhar este momento de felicidade com todas as pessoas que estiveram ao meu lado em todo o percurso.

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de desfrutar momentos tão especiais nestes dois anos de Mestrado.

À minha mãe, Joviana Maria Nunes (*in memoriam*) que, mesmo analfabeta, sempre me incentivou a estudar. Ao meu pai, José Manoel Nunes (*in memoriam*), que sentiria orgulho de mim.

Às minhas queridas irmãs, Cecília Maria Nunes da Silva, Rosa Maria de Jesus Colombo, Maria Aparecida Nunes e Cleuza Nunes Guerra, e à minha sobrinha Iara Emanuelli da Silva, por todo incentivo e apoio nos momentos difíceis que passei.

Aos meus filhos, Matheus Henrique Teco e Ana Carolina Teco, que me impulsionaram para tentar o Mestrado.

Em especial, ao meu esposo Paulino José Avansi, que sempre esteve ao meu lado, dando suporte e ânimo para que eu pudesse concluir essa jornada tão importante na minha vida.

À minha querida orientadora, professora doutora Noemi Nascimento Ansay, por me selecionar, pelas valiosas orientações, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e por todo conhecimento compartilhado. Obrigada por fazer parte da minha história e por ter contribuído com essa conquista pessoal e profissional.

À minha querida coorientadora, professora doutora Rosemyriam Cunha, pela paciência, pelo tempo dedicado à leitura e pelas contribuições que acrescentaram conhecimentos fundamentais a esta dissertação. Obrigada por fazer parte da minha história e por ter tornado possível a realização deste sonho.

A todos/as professores/as do Mestrado em Educação Inclusiva da UNESPAR que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e que, enriquecendo minha prática pedagógica, a tornaram mais inclusiva. Em especial, à coordenadora do curso, professora doutora Roseneide Maria Batista Cirino, que sempre me inspirou com seus ensinamentos e contribuições. Gratidão!

Aos membros titulares da Banca Examinadora, professora doutora Juslaine de Fátima Abreu Nogueira, professor doutor Percy Nohama e o professor doutor

Carlos Fernando França Mosquera, por terem aceitado participar, pelo tempo dedicado à leitura e pelas contribuições que enriqueceram esta dissertação. Aos membros suplentes da Banca Examinadora, professora doutora Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi e ao professor doutor Igor Ortega Rodrigues que deram todo apoio necessário para essa conquista. Toda minha gratidão por fazerem parte desse momento tão sonhado na minha vida.

Meu agradecimento também vai para o Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira, de Apucarana, na pessoa da sua diretora, professora Rosana Cavalheiro Ortiz Adriano, por todo suporte dado durante a realização da pesquisa. Também à professora Alessandra Larissa Cherritte Gonçalves Lopes, da disciplina de Programação Tecnológica e Computacional, que me permitiu realizar a pesquisa durante suas aulas e por todo apoio. Às/aos estudantes, por aceitarem participar do estudo.

A minha gratidão aos/às colegas do Mestrado, por termos conquistado juntos/as cada etapa. Obrigada pela amizade, pela compreensão, pelos trabalhos que fizemos juntos/as e pelas palavras de estímulo nas horas difíceis.

Em especial, agradeço à minha amiga Leise. Lamentamos, reclamamos e rimos, mas sempre nos incentivamos. Que sejamos sempre amigas. Gratidão!

Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que essa de formar leitores?

Bartolomeu Campos de Queirós.

RESUMO

AVANSI, Márcia Cristina Nunes. **A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGANDO COM A LEITURA.** 126 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, 2022.

O objetivo desta pesquisa foi investigar as potencialidades de uma sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de Educação Especial Inclusiva. As práticas da educação inclusiva impõem desafios que entrecruzam as concepções de ensino-aprendizagem e impactam na efetivação dos direitos humanos. Por essa ótica, formulou-se a hipótese de que a utilização da gamificação associada a recursos tecnológicos poderia auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura de forma lúdica, motivadora e engajadora. Os objetivos específicos desenvolvidos foram: 1) analisar habilidades e compreensão de leitura de textos impressos com base nos critérios da BNCC; 2) estimular o interesse pela leitura de textos por meio de atividades gamificadas em recursos tecnológicos; 3) desenvolver habilidades de leitura em um contexto inclusivo por meio da gamificação; 4) analisar as potencialidades das atividades gamificadas no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de práticas inclusivas; 5) elaborar um tutorial didático para a construção de *App* na Fábrica de Aplicativos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi realizada em uma escola da rede pública do Paraná e constou de três etapas: 1ª) um questionário *online* com a participação de 25 estudantes de uma turma do 9º ano do ensino fundamental; 2ª) seleção de dez estudantes da turma, sendo três com diagnóstico de deficiência e sete sorteados aleatoriamente, grupo este que realizou as atividades gamificadas; 3ª) questionário final *online* direcionado para ao/as dez participantes. O aplicativo utilizado nas interações de campo foi criado na plataforma Fábrica de Aplicativos, disponível gratuitamente na internet. No decorrer das etapas da pesquisa, foi elaborado um diário de campo com as observações da pesquisadora. Os dados obtidos nos questionários *online* foram analisados de acordo com os percentuais obtidos, quanto às anotações do diário de campo foram categorizadas e analisadas segundo etapas do *clustering* ou agrupamentos por similaridade. Os resultados indicaram que os/as participantes se envolveram nas atividades gamificadas e utilizaram o *Games/ler* para ler e reler os textos nele apresentados. As atividades gamificadas despertaram o interesse e, no curto espaço de tempo da realização da pesquisa, contribuíram para a minimização de dificuldades de leitura dos/as participantes. Evidenciou-se que a gamificação pode ser uma opção didática para desenvolver as relações de aprendizagem na sala de aula. Resultante desse processo, foi criado o produto educacional Trilhando no seu *App* - Tutorial Didático Plataforma Fábrica de Aplicativo. Esse produto foi pensado para convidar professores/as a utilizarem as potencialidades tecnológicas em atividades gamificadas como estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Gamificação. Leitura. Sequência didática.

ABSTRACT

AVANSI, Márcia Cristina Nunes. **GAMIFICATION ON INCLUSIVE EDUCATION: PLAYING WITH READING**. 126 fls. Dissertation (Masters' Degree) - The State University of Paraná. Post-Graduation Program in Inclusive Education, 2022.

This research aims at investigating potentialities of a gamified didactic sequence to develop the reading skill in an Inclusive Special Education. Practices of inclusive education impose challenges which intertwine teaching-learning concepts and impact the realization of human rights. Though this viewpoint, the hypothesis formulated is that the use of gamification associated to technological resources could help development of reading skills in a playful, motivating, and engaging way. Specific aims developed were: 1) analyzing skills and reading comprehension of print texts based on criteria of BNCC; 2) stimulating the interest by text reading through gamified activities in technological resources; 3) developing reading skills in a comprehensive context through gamification; 4) analyzing potentiality of gamified activities in reading skills development in a context of inclusive practices; 5) elaborating a didactic tutorial to build up an *App* in the *Fábrica de Aplicativos*. The research has qualitative and exploratory approach, and it was carried out in a school of the public network of the State of Paraná, with three stages: 1st) an *online* questionnaire was Applied to 25 students of an Elementary School 9th grade group; 2nd) selecting ten students from the group: three diagnosed with disability and seven randomly raffled – this group performed the gamified activities; 3rd) *online* final questionnaire addressed to the ten participants. The App used in the field interactions was created in the platform *Fábrica de Aplicativos*, available for free on the internet. During the research stages, a field journal was created with the researcher comments. Data surveyed through the *online* questionnaire were analyzed according to the percentage obtained. Regarding the journal field comments, they were categorized and analyzed according to the stages of clustering or groups by similarity. Findings indicated that participants were involved with the gamified activities and used the *Gamesler* to read and re-read the texts presented in it. Gamified activities aroused interest, and in the short time that the research was carried out, contributed to minimize reading difficulties by participants. It was made evident that gamification can be a didactic option to develop learning relations in the classroom. As a result of this process, the educational product *Trilhando no seu App - Tutorial Didático* was created in the platform *Fábrica de Aplicativos*. This product was designed to invite teachers to use technological potentialities in gamified activities as strategy in the teaching-learning process.

Keywords: Inclusive Education. Gamification. Reading. Didactic Sequence.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – SALA DE INFORMÁTICA.....	43
IMAGEM 2 - ÍCONES DO GAMESLER.....	51
IMAGEM 3 - NUVEM DE PALAVRAS 1: RAZÕES PARA NÃO LER	62
IMAGEM 4 - NUVEM DE PALAVRAS 2: OPINIÕES SOBRE LER OU NÃO LER TEXTOS EM FORMA IMPRESSA	66
IMAGEM 5 - NUVEM DE PALAVRAS 3: A RESPEITO DA AMIZADE	68
IMAGEM 6 - TEXTO DA FASE 1	69
IMAGEM 7 - QUIZ 1.....	69
IMAGEM 8 - QUIZ 1 NO DATASHOW.....	70
IMAGEM 9 - VISUALIZAÇÃO DO QUIZ.....	70
IMAGEM 10 - NUVEM DE PALAVRAS: 4 COMENTÁRIOS SOBRE A INTERAÇÃO COM O APLICATIVO	72
IMAGEM 11 - TEXTO DA FASE 2	73
IMAGEM 12 - QUIZ 2.....	74
IMAGEM 13 - VISUALIZAÇÃO DO QUIZ.....	74
IMAGEM 14 - TEXTO DA FASE 3	75
IMAGEM 15 - QUIZ 3.....	76
IMAGEM 16 - VISUALIZAÇÃO DO QUIZ.....	76
IMAGEM 17 - NUVEM DE PALAVRAS 5: SOBRE A LEITURA GAMIFICADA	78
IMAGEM 18 - ÍCONE CURIOSIDADES	81
IMAGEM 19 - ÍCONE DÊ SUA OPINIÃO	82
IMAGEM 20 - PRIMEIRA QUESTÃO AOS PARTICIPANTES	82
IMAGEM 21 - NUVEM DE PALAVRAS 6: OPINIÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES GAMIFICADAS	84
IMAGEM 22 - RESPOSTAS PARA A QUESTÃO NÚMERO 9.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - IDADE DOS/AS ESTUDANTES DA TURMA DO 9º ANO	59
GRÁFICO 2 - RENDA DOS FAMILIARES	60
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MORADORES NAS RESIDÊNCIAS	60
GRÁFICO 4 - FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE DE LEITURA.....	61
GRÁFICO 5 - ENTRAVES NA LEITURA	62
GRÁFICO 6 - RECURSOS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES REMOTAS.....	63
GRÁFICO 7 - INTERESSE POR JOGOS/GAMES	63
GRÁFICO 8 - INTERESSE NAS ATIVIDADES DE LEITURA GAMIFICADA	64
GRÁFICO 9 – QUESTÃO 3	84
GRÁFICO 10 - QUESTÃO 4	85
GRÁFICO 11 - QUESTÃO 5	85
GRÁFICO 12 - QUESTÃO 6	86
GRÁFICO 13 - QUESTÃO 7	86
GRÁFICO 14 - QUESTÃO 8	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIAGRAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	22
QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	44
QUADRO 3 - TEXTO I.....	48
QUADRO 4 - TEXTO II.....	49
QUADRO 5 - FASES DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	49
QUADRO 6 - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE LEITURA DOS/AS PARTICIPANTES.....	50
QUADRO 7 - ÍCONES DO APP GAMESLER.....	51
QUADRO 8 - ETAPAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA GAMESLER.....	52
QUADRO 9 - RAZÕES PARA NÃO LER.....	61
QUADRO 10 - OPINIÕES DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE A LEITURA EM VOZ ALTA.....	65
QUADRO 11 - A RESPEITO DA AMIZADE.....	68
QUADRO 12 - PARTICIPAÇÃO/DESEMPENHO DOS/AS PARTICIPANTES - FASE 1.....	71
QUADRO 13 - COMENTÁRIOS SOBRE A INTERAÇÃO COM O APLICATIVO.....	72
QUADRO 14 - PARTICIPAÇÃO/DESEMPENHO DOS/AS PARTICIPANTES – FASE 2.....	75
QUADRO 15 - PARTICIPAÇÃO/DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES - FASE 3.....	77
QUADRO 16 - COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA GAMIFICADA.....	77
QUADRO 17 - DESENVOLVIMENTO DOS/AS PARTICIPANTES NAS FASES DE LEITURA DOS TEXTOS E QUIZ.....	79
QUADRO 18 - RESPOSTAS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<i>App</i>	Aplicativo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PEE	Público da Educação Especial
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TALE	Termo de Autorização Livre e Esclarecida
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	21
2.2 A PRÁTICA DE LEITURA: DESAFIOS DO PROCESSO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR	26
2.3 METODOLOGIAS ATIVAS: RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	31
2.3.1 Gamificação como estratégia pedagógica inclusiva.....	34
3 METODOLOGIA	41
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
3.1.2 Lócus e participantes da pesquisa	42
3.1.3 Procedimentos de coleta de dados	45
3.1.4 Estratégias para análise e apresentação dos dados.....	53
3.1.5 Aspectos éticos	54
3.1.6 Produto Educacional.....	55
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	58
4.1.1 Dados dos/as 25 estudantes	59
4.2 DADOS REFERENTES AOS DEZ PARTICIPANTES DA PESQUISA	64
4.2.1 Escuta da leitura dos/as dez participantes	64
4.3 <i>GAMESLER</i>	66
4.3.1 A aplicação da sequência didática gamificada.....	66
4.4 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	105
APÊNDICE A - CONSULTA AOS ALUNOS/AS SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA.....	105
APÊNDICE B - PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA <i>GAMESLER</i>.....	108
ANEXOS	110

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	110
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	115
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	120
ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE.....	123
ANEXO E - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO	124

APRESENTAÇÃO

Certa vez vivenciei uma experiência de trabalho colaborativo com uma colega, professora de Matemática, que trabalhava na mesma escola, onde eu atuava como professora do Atendimento Educacional Especializado. Ela utilizava as metodologias ativas de ensino, por exemplo, a Rotação por Estação (MORAN, 2018). Essas atividades envolviam a ludicidade, criatividade, regras e etapas gradativas no desenvolvimento dos conteúdos. Notei que essa estratégia pedagógica favoreceu a motivação e manteve os/as estudantes interessados/as e curiosos/as na realização das atividades. Eles/as dialogavam sobre como poderiam resolver os exercícios, sentiam-se incluídos e capazes. Essas manifestações me levaram a dialogar com a professora sobre o êxito na utilização dessa forma de ensinar, e me instigou a conhecer as metodologias ativas de forma aprofundada.

Nesse meu desejo de conhecer as metodologias ativas, encontrei-me com a gamificação. Ela se mostrou promissora para contribuir, em sala de aula, com o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos/as estudantes com deficiência e dos/as que, mesmo sem diagnóstico, apresentavam dificuldades. Apostando nessa promessa, intensifiquei as pesquisas para entender se a utilização da metodologia ativa, que foi positiva para o conteúdo de Matemática, também poderia apoiar o desenvolvimento da leitura. Passei a planejar os conteúdos de leitura associados aos recursos tecnológicos para serem usados de forma assertiva, com a finalidade de tornar os/as estudantes ativos no processo de aprendizagem.

A apresentação desta pesquisa me fez lembrar o caminho que percorri para chegar a esse momento. A oportunidade de compartilhar, na aula de Matemática, uma possibilidade para avançar na prática de leitura na sala de aula, foi definitiva. Ali despertei para o problema e os objetivos que estruturam esta pesquisa. Contudo, essa história de trabalho colaborativo vem de muito antes. Graduei-me em Pedagogia com especialização em Educação Especial na década de 1990. Devido à demanda de pessoas com deficiência, junto com colegas, abrimos a Escola de Educação Especial na cidade em que morava. Fui uma das professoras pioneiras. Nesse mesmo período, fui aprovada no concurso do município para atuar como docente. Trabalhava 20h na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como voluntária, e 20h com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na APAE,

minha primeira experiência foi com os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O desafio constituiu-se em pensar em como ensinar de forma a que todos/as aprendessem e orientar as famílias. Essa escola representava o primeiro contato dessas pessoas com deficiência fora do ambiente familiar. Alguns familiares acreditavam que a eles só caberia cuidar. Então, ouvir as famílias e realizar um trabalho colaborativo foi fundamental.

Em 2005, fui aprovada no primeiro concurso para Educação Especial que prestei, e como professora cedida para a APAE, continuei na mesma escola, deixando de trabalhar pelo município. Naquele período assumi, na rede de ensino estadual, a Sala de Apoio. Realizava, junto com as professoras de Língua Portuguesa, um trabalho colaborativo que utilizava estratégias lúdicas, em grupo, para motivar a leitura, a interpretação e a produção escrita. Em seguida, fui aprovada em um segundo concurso, também para atuar na Educação Especial. Depois mudei para Apucarana e trabalhei na APAE desta cidade por quase três anos.

Em 2018, fui para o ensino regular como Professora de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) de uma estudante do 6º ano com deficiência¹ física neuromotora. Ela estava em uma turma de 25 estudantes, dos quais três tinham diagnóstico de deficiência, e de modo geral, os/as estudantes apresentavam diferentes dificuldades na habilidade de leitura e de compreensão textual. Permaneci com essa turma até o 9º ano.

Em 2020, deparei-me com o edital do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI em Rede Nacional pela UNESPAR. Fui tomada por uma felicidade inexplicável, nunca havia visto um mestrado profissional voltado para Educação Inclusiva, ainda mais semipresencial. O curso oferecia condições de aperfeiçoamento profissional de forma concomitante à minha jornada de trabalho na Educação Básica. Estava aberta a possibilidade de fazer parte do programa e realizar um sonho. E de fato, o estou realizando. Faço parte da primeira turma deste Mestrado Profissional. O resultado desta história é a pesquisa aqui apresentada.

¹ “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 7).

1 INTRODUÇÃO

As práticas de leitura, no contexto da pandemia Covid-19, foram impactadas pelas modificações que ocorreram nas relações de aprendizagem, que acentuaram a distância entre professor/a e estudantes. Os primeiros anos da segunda década do século XXI presenciaram transformações tecnológicas, históricas e sociais, marcadas pelo distanciamento social, e mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Os/as professores/as viram-se obrigados a utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e adotar estratégias de ensino para dar continuidade às aulas de modo não presencial. Contudo, o acesso à internet não foi democratizado para as interações e aprendizado, ficando restrito a uma parcela pequena da população. Esse fato potencializou a exclusão que antes já existia, perdeu-se a relação direta entre o/a professor/a, o/a estudante e o conteúdo. A mediação, que permitia o desenvolvimento potencial por meio do diálogo, da leitura compartilhada, das trocas de experiências, foi substituída por aulas *online* (GOEDERT; ARNDT, 2020).

Os/as estudantes que não tiveram acesso aos recursos tecnológicos nesse período de tempo foram prejudicados na socialização, na aprendizagem e no seu crescimento pessoal. Esse fato resultou no aumento da defasagem do aprendizado da leitura e da compreensão textual, uma vez que as diferenças socioeconômicas acentuaram as dificuldades de aprendizagem. Os/as estudantes com deficiência e aqueles/as que já mostravam ritmo diferenciado de aprender ficaram à margem ou excluídos dos processos acadêmicos.

No contexto escolar, as diferenças entrecruzam-se, isto é, cada estudante é único e dotado de potencialidades próprias. Esse fato demanda estratégias diferenciadas de ensino para que possam ser respeitados seu estilo, tempo e ritmo de aprendizagem. A modalidade *online* contradisse todos esses princípios e massificou o ensino. A tecnologia foi utilizada como um recurso de acesso às aulas. As práticas de leitura e compreensão textual perderam-se em função da padronização e subutilização dos recursos tecnológicos. A leitura é um dos suportes das relações pedagógicas, por ser um recurso que permite o acesso dos/as estudantes a diferentes informações, percepções de mundo e ampliação da capacidade crítica.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura é um dos eixos centrais da disciplina de Língua Portuguesa. Integra a decodificação, a compreensão e a interpretação de textos. Portanto, é instrumento para o aprendizado nos demais componentes curriculares (BRASIL, 2017). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2021), que avalia a qualidade do ensino através do Sistema Educacional Brasileiro (SAEB), indicou que, no Ensino Fundamental, os/as estudantes tiveram dificuldades para localizar informações nos textos, identificar a ideia principal, inferir o sentido das palavras e localizar informações explícitas nos textos.

Esses dados inferem que os/as estudantes do 9º ano apresentam dificuldades em leitura e compreensão textual. Na sala de aula, observou-se que, quando solicitado que cada estudante lesse um parágrafo, a maioria demonstrava falta de interesse para ler em voz alta. Esse fato gerou queixas entre os/as educadores/as, como: “os/as estudantes leem pouco e apresentam dificuldades na leitura e na compreensão textual”. A preocupação intensificava-se, uma vez que, nessa etapa da escolarização, já deveriam ter uma leitura fluente e compreender o que leem, para efetivar seu processo de aprendizagem e não ficarem excluídos. Em virtude disso, percebeu-se o quanto seria importante buscar metodologias de ensino diferenciadas para poder despertar o interesse pela leitura. Nesse contexto, o/a professor/a pode enriquecer sua prática pedagógica ao identificar metodologias ativas de aprendizagem, que lhe permita pensar no como, para quem ensinar e, com isso, atender as especificidades de todos/as estudantes (ALVES, 2014).

Essa assertividade pode ser entendida como intencionalidade pedagógica. As metodologias ativas de aprendizagem (MORAN, 2018) são possibilidades para transformar as aulas rotineiras em momentos significativos para os/as estudantes. Dentre essas metodologias, a gamificação pode ser considerada uma estratégia de ensino que utiliza elementos presentes nos jogos/*games* em contextos educativos, como regras, objetivos, feedback, interatividade e desafios para atingir os objetivos de ensino (ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016).

Nesse contexto, as autoras Benvindo (2019), Moreira (2018), Cruz (2017), Souza (2016) e o autor Paula (2016) indicaram, nas suas pesquisas, que a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa pode ser uma alternativa para promoção da interatividade, motivação e engajamento dos/as estudantes nas atividades de leitura em sala de aula. A utilização da gamificação torna-se

promissora para favorecer práticas de ensino inclusivas, voltadas para o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão textual. Em vista disso, surgiu a problemática da pesquisa: as atividades baseadas nas metodologias ativas, como a gamificação, podem contribuir para minimizar as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes na leitura? Na busca por respostas possíveis para o problema proposto, foi estabelecido, como hipótese, que a utilização da gamificação associada a recursos tecnológicos poderia auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura dos/as estudantes de forma lúdica, motivadora e engajadora. O que se espera é que o texto seja envolvente e que atenda os anseios dos/as estudantes com o uso dos recursos tecnológicos.

Dessas considerações, definiu-se o objetivo geral desta pesquisa: investigar as potencialidades de uma sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de educação Especial Inclusiva. Para alcançar esse objetivo, elencaram-se os objetivos específicos: 1) analisar habilidades e compreensão de leitura de textos impressos com base nos critérios da BNCC; 2) estimular o interesse pela leitura de textos por meio de atividades gamificadas em recursos tecnológicos; 3) desenvolver habilidades de leitura em um contexto inclusivo por meio da gamificação; 4) analisar as potencialidades das atividades gamificadas no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de práticas inclusivas; e 5) elaborar um tutorial didático para a construção de *App* na Fábrica de Aplicativos

Diante disso, o trabalho aqui apresentado divide-se em cinco seções, organizadas de forma a dialogar com autores especializados na temática de estudo e apresentar os dados da pesquisa. O texto inicia com a apresentação, a motivação para este estudo, seguida pela introdução, em que se apresenta o contexto da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos metodológicos. A segunda seção contempla quatro subseções: 1) Contexto histórico e político da inclusão escolar no Brasil; 2) A prática de leitura: desafios do processo para estudantes com deficiência e implicações na inclusão escolar. Esses são os eixos norteadores da pesquisa que propôs, a partir de práticas inclusivas, despertar o interesse dos/as participantes para leitura; 3) Metodologias ativas: recursos tecnológicos no processo de aprendizagem; e 4) Gamificação como estratégia pedagógica inclusiva. Essas duas subseções enfatizam estudos teóricos feitos a respeito de metodologias ativas, dentre elas a gamificação, utilizada nesta pesquisa como estratégia pedagógica inclusiva. A terceira seção mostra a metodologia da pesquisa, desde a

caracterização; *locus* e participantes; os procedimentos de coleta de dados; as estratégias para análise e apresentação dos dados, os aspectos éticos; e o delineamento do produto educacional, que versa sobre a criação de um aplicativo por meio da plataforma Fábrica de Aplicativos. Na quarta seção estão dispostos os resultados da pesquisa a partir dos dados analisados, advindos da aplicação das atividades gamificadas na leitura. Por fim, nas considerações finais são tecidas reflexões sobre o desenvolvimento e resultados da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

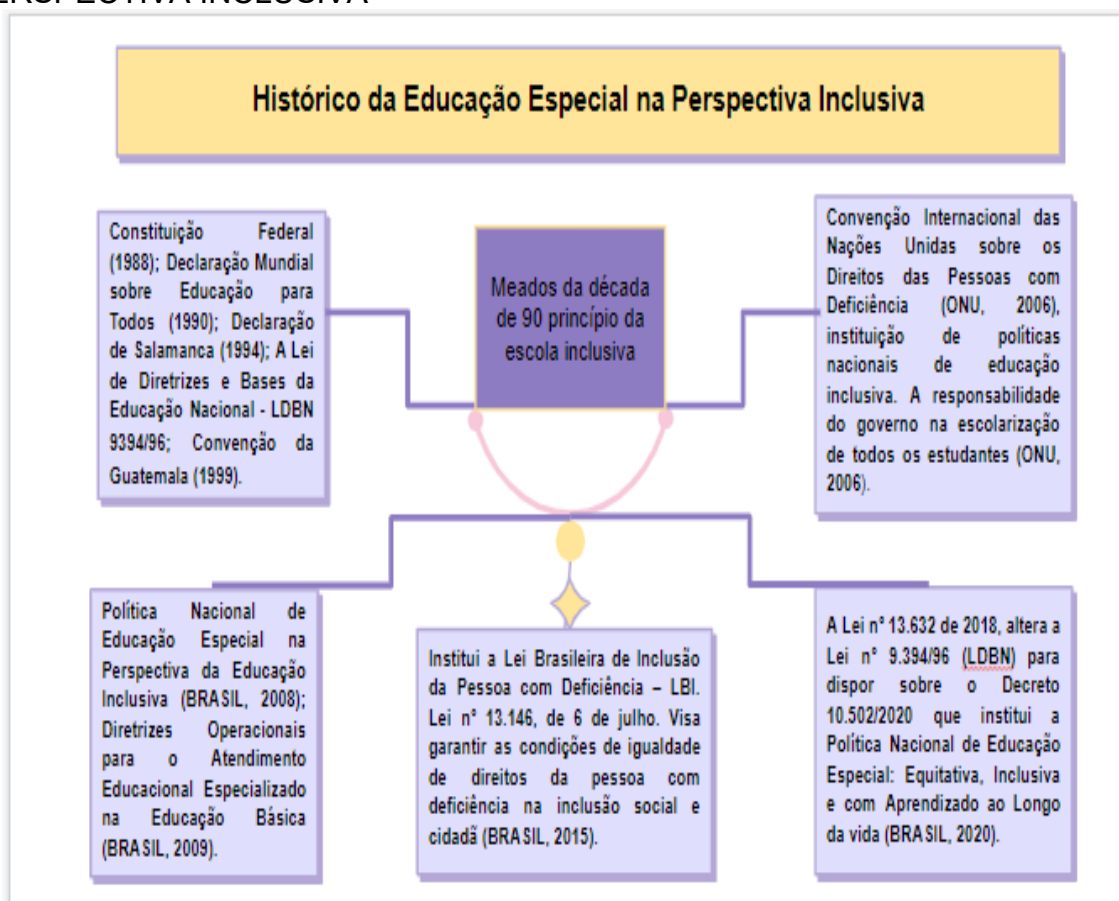
Os registros históricos denotam que pessoas com deficiência sofreram violações de seus direitos desde a Antiguidade. Fazia-se relação da deficiência ao sobrenatural e como forma de castigo divino. Muitas pessoas eram abandonadas e as que sobreviviam, acabavam vítimas de exploração ou como atrações de circo (MAZZOTTA, 2003; FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). Uma trajetória marcada por preconceitos e exclusão. Esse fato pode ter ocorrido devido à sociedade valorizar a homogeneidade e julgar que as pessoas deveriam ser e aprender da mesma forma. Essa segregação e exclusão social resultou na institucionalização. No final do século XX, o atendimento a estas pessoas era centrado na visão médica, pois a deficiência era concebida como doença. As pessoas com deficiência continuavam sem escolas, havia ênfase no diagnóstico clínico e na classificação das deficiências. Esse período foi marcado pelo descaso do poder público com a educação da pessoa com deficiência (MENDES, 2010).

Nessa trajetória, destacaram-se no Brasil algumas lutas em defesa dos direitos dessas pessoas ao atendimento escolar, como: em 1854, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) e, em 1857, o Imperial Instituto de Surdos-mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), que passou a atender os surdos de todo o país (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). Posteriormente, foi criada em 1948 a instituição Pestalozzi e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro. Ambas ofereciam atendimento especializado com enfoque na integração, na assistência e nos cuidados de saúde. Essas instituições passaram a receber assistência técnica e financeira do Ministério da Educação por meio das Secretarias de Educação, fato que resultou na ampliação dos financiamentos para as instituições privadas, enquanto as escolas regulares ficaram enfraquecidas (MENDES, 2010). A partir de 1970, com a Educação Especial inserida na esfera da gestão pública foram criadas as escolas e

as classes especiais como substitutivas do ensino comum (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018)².

Nesse período predominava uma escolarização condicionada às limitações dos/as estudantes, o encaminhamento para classe especial ou escola especial dependia do diagnóstico atribuído à condição individualizada da pessoa. Essa substituição do ensino comum pelo especial pode ter contribuído para a exclusão (BAPTISTA, 2019). A escola passou a ter para onde encaminhar aqueles/as em condição diferente de aprendizagem. Em meados do século XX, documentos internacionais impulsionaram, no contexto mundial, o princípio da Escola Inclusiva para todos/as. O Quadro 1, abaixo, indica alguns marcos históricos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

QUADRO 1 - DIAGRAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA



Fonte: A autora (2022).

² As escolas e classes especiais foram criadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que foi substituído pela Secretaria de educação especial (SEESP), a qual foi extinta em 2011 e originou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (BAPTISTA, 2019).

A literatura indica que em meados da década de 1990 as pessoas com deficiência começaram a ser respeitadas, devido à mobilização da sociedade civil, docentes, pais e pesquisadores que passaram a lutar para que elas tivessem garantidos seus direitos de cidadãos. Os documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), cobraram dos governantes que contemplassem, nas suas políticas públicas, o compromisso com uma educação de qualidade para todos/as estudantes, sobretudo para os/as com deficiência, permitindo acesso e permanência com sucesso no ensino comum. “[...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1990, p. 4).

Em consonância com esses documentos, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representa um marco em prol da democratização da educação brasileira, da universalização do acesso e da reforma do Estado para cumpri-las com equidade. A Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional - LDBN nº 9394/96 menciona que a escolarização da pessoa com deficiência seja, preferencialmente, na escola comum. No artigo 59, “[...] preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008, p. 8).

O Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção da Guatemala (1999), no Brasil repercutiu na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial no tocante ao rompimento de qualquer forma de discriminação, preconceito e das barreiras que possam impedir o acesso à escolarização do/a estudante com deficiência (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, ressaltou o compromisso dos Estados em garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Às pessoas com deficiência estavam assegurados o acesso ao ensino de qualidade e gratuito nas mesmas condições que as demais pessoas (ONU, 2006).

Esses princípios são reafirmados na Política de Educação Especial em uma Perspectiva de Educação Inclusiva de (2008) e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). A Educação Especial passou a integrar todos os níveis da

Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008; 2009). Essas políticas e diretrizes da educação especial (BRASIL, 2008; 2009) preconizaram a maximização das potencialidades das pessoas com deficiência com a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço foi destinado aos/às estudantes da rede regular de ensino.

Os documentos de 2008 e 2009 também redefiniram a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) como o *locus* prioritário do AEE. Essa sala destina-se ao atendimento especializado e deveria contar, conforme indicado nas resoluções, com equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos preparados para favorecer a acessibilidade e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Esses recursos deveriam servir ao/à estudante cujas especificidades demandam pelo/a Professor/a de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC).

O AEE efetiva-se no trabalho colaborativo entre o/a professor/a da Educação Especial e o/a professor/a da sala de aula. Ambos/as realizam um planejamento com adequações curriculares, metodologias, recursos de ensino e avaliação, em função das especificidades dos/as estudantes, em articulação com a família, equipe pedagógica e diretiva da escola para que possam desenvolver suas potencialidades (RABELO, 2012). Para esse atendimento, a escola conta com a manutenção de financiamentos públicos, como o FUNDEB para dupla matrícula no ensino regular e no AEE, na SRM (KASSAR; REBELO, 2018).

A garantia de todos esses direitos voltados para uma educação que seja inclusiva é reafirmada em 2015 quando foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no sentido de garantir os direitos às condições de igualdade da pessoa com deficiência na inclusão social e cidadã (BRASIL, 2015). Essas normatizações asseguram que cabe a toda a sociedade a efetivação de práticas inclusivas por meio da acessibilidade em todo contexto social para que todas as pessoas possam acessar os diferentes espaços, serviços e informações. A concepção que emerge nessa pesquisa parte do pressuposto que os/as estudantes com deficiência ou não se desenvolvem de maneiras diversas. Para Vygotsky (1979), a deficiência pode ser percebida não como uma barreira e/ou um empecilho, mas como uma maneira de respeitar e valorizar as diferenças. As pessoas podem apresentar facilidades em determinado conteúdo e dificuldades em outros. A deficiência pode ser compreendida como uma

condição social que todos/as podem enfrentar ao decorrer da vida. Portanto, cabe à escola valorizar a diversidade e potencializar as habilidades dos/as estudantes. Essa prática inclusiva demanda um planejamento pensado em função de quem são os/as estudantes e de como aprendem. Nesse contexto, pode-se apresentar o conteúdo de diferentes formas e oportunizar formas diferenciadas para expressarem o que compreenderam. De acordo com Moran (2018), essa abordagem pode possibilitar a participação ativa do/a estudante a partir da criação de um ambiente de aprendizagem propício que considere conhecimentos prévios para despertar interesse em realizar as atividades propostas.

Esse pensar inclusivo resulta das lutas que a Educação Especial na perspectiva inclusiva travou para que a deficiência e as dificuldades fossem entendidas num enfoque de diversificar o fazer docente. Segundo Garcia (2017) essa compreensão pode contribuir com o processo de escolarização de todos/as estudantes, e para “[...] apropriação real do conhecimento escolar” (GARCIA, 2017, p. 44).

Em 2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, dezembro de 1996) foi alterada pela Lei nº 13.632, março de 2018, que dispôs sobre a educação e aprendizagem por toda vida, iniciando com a Educação Especial na Educação Infantil e se estendendo ao longo da vida (BRASIL, 2018). Dessa forma, entende-se que cabe à escola oportunizar a equidade, o que significa garantir a permanência com sucesso na escola para todos/as estudantes com deficiência. Isso compreende acesso ao currículo e o pertencimento em todos os espaços escolares, culturais, sociais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, conforme os documentos supracitados sob a ótica da inclusão entende-se que o foco não deva ser na deficiência, e sim nas potencialidades de cada estudante, cabendo à escola atender todas as especificidades. Os documentos legais indicam que a questão do direito não pode ser negada, contudo, há contradição no como são produzidos os documentos norteadores da Educação Especial e Inclusiva. As pessoas com deficiência, familiares e os/as estudiosos/as não foram ouvidos/as, sendo enfatizada a política ideológica do próprio governo, fato evidenciado com o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida e que foi tornado público em plena pandemia da Covid-19. Pronunciado após a aprovação do novo FUNDEB, num momento de alteração dos investimentos da

Educação Básica, o documento foi fundamentado na perspectiva neoliberal que visa a mercantilização e privatização da Educação Pública.

Esse decreto representa um retrocesso nas políticas de inclusão e evidencia a postura discriminatória e excludente ao não priorizar o direito do/a estudante com deficiência de ser matriculado na escola regular. Também elimina oportunidades de rede de apoio por meio do AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ainda contradiz a Constituição Federal, a Convenção de Salamanca, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei 13.005, de 2015. Dessa forma, são desconsiderados os direitos sociais com relação ao ensino regular com a compreensão de que a educação pode ser “ofertada pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado” (GARCIA, 2017, p. 21).

No decreto, a centralidade deixa de ser a escola quando menciona que a educação pode ocorrer de modo formal ou informal. O planejamento deixa de ser importante, o ensino pode ser casual ao longo da vida. Coloca, ainda, na família, o papel de escolha do lugar. A família é o eixo central, contudo, não lhes é apresentada a importância e o direito universal a uma educação de qualidade para todos/as estudantes (GARCIA, 2017). Para Kassar e Rebelo (2018), a garantia dos direitos dos/as estudantes da Educação Especial é uma luta coletiva para que a Educação Especial esteja atrelada à educação como um todo. O ideal a ser perseguido é a educação para todos/as, uma escola pública que tenha mais recursos financeiros, apoio material e tecnológico, professores efetivos, melhores condições de trabalho e formação de professores, visando sempre o pertencimento dos/as estudantes e o desenvolvimento das suas potencialidades.

2.2 A PRÁTICA DE LEITURA: DESAFIOS DO PROCESSO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Ao pensar em leitura, sugere-se algo subjetivo, que permite ao indivíduo acessar informações e conhecimento produzido por todos os lados do mundo. De acordo com Freire (2011), antes de adquirir a leitura da palavra, a pessoa já tem a leitura do mundo, que só se completa e se descortina se há o domínio da palavra. A leitura é uma experiência individual a partir da decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o/a leitor/a confere sentido aos sinais (MARTINS, 2006). Nesse

contexto, ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo” (YUNES, 2009, p. 35).

Essa significação ocorre por meio da interlocução entre leitor/texto/autor. “Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 2012, p. 91). Essa interlocução contribui para a constituição do/a estudante, enquanto ser agente ativo, crítico que busca significações sobre o que lê (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2012). A ação de ler exerce papel fundamental nas relações humanas “[...] na formação do indivíduo, na sua interação e ação com e no mundo”. “[...] A formação de leitores de texto e de mundo é determinante para uma transformação social” (BELLAVINHA, 2020, p. 73).

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (2008), a leitura é entendida como uma ação dialógica que “[...] envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56). Em consonância com essa diretriz, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), considera a leitura como uma prática que deve estar inter-relacionada às práticas de uso e reflexão, podendo estar relacionada ao texto escrito ou nos gêneros digitais. “[...] diz respeito não somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música)” (BRASIL, 2017, p. 72).

A leitura nesta pesquisa é entendida como prática social e pressupõe que o/a estudante compreenda o que lê para que possa agir no seu processo de aprendizagem, de formação pessoal, acadêmica e no contexto social. Por meio da leitura de textos pode-se contribuir para que todos/as estudantes sintam-se pertencidos, incluídos, tendo condições de acessar informações, sistematizar conhecimentos, ampliar o vocabulário e desenvolver a criticidade, indispensável para o exercício da cidadania e para a argumentação (MACHADO, 2018).

A leitura de textos possibilita descobrir o que as outras pessoas viveram, produziram e sentiram em outros tempos (FAILLA, 2016). “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências). Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Portanto, reflete algo por meio do discurso do outro. Os textos são considerados gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). Esses têm características semelhantes, dentre elas: a carta,

reportagem, notícias, resenhas, conversação espontânea e relatos de experiências vividas. A especificidade linguística de cada enunciado corresponde ao gênero do discurso, que é único e reflete a individualidade do falante. Como tal, “são formas textuais escritas ou orais, bastante estáveis, históricas e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). O ouvinte ao compreender o conteúdo do discurso pode concordar, discordar, completar e utilizá-lo de forma responsiva.

Isto posto, entende-se que não se pode conceber o gênero do discurso desarticulado das relações humanas e sociais. Nesse sentido, a leitura pode ter influência sobre os processos de compreensão que ocorrem no contexto sociointerativo, entre o leitor, o texto e a realidade, contribuindo na reflexão dos fatos que acontecem na comunidade, na cidade e no mundo (MARCUSCHI, 2008).

Na visão sociointeracionista (BAKHTIN, 2003), o discurso relaciona-se ao modo de viver, na interação estabelecida entre as pessoas com o meio e consigo mesmas. Nessa relação humana com o outro e com o mundo, emerge a significação e a compreensão que os/as estudantes podem ter do texto como unidade de ensino. A compreensão pode ser entendida como uma construção de sentidos, que ocorre por meio dos conhecimentos construídos e de atividades inferenciais, as quais dão informações que permitem chegar a determinadas conclusões. “Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Nesse contexto, entende-se que a compreensão ocorre na relação com o enunciado do texto e com o outro, momento em que se extraem conteúdos que podem levar ao pensamento crítico e à formação de sentidos.

Essa produção de sentidos permeia a atividade humana. Está interligada ao uso da linguagem que ocorre por meio de enunciados orais ou escritos (MARCUSCHI, 2008). Esses enunciados comunicativos estão presentes nas intencionalidades de cada texto, entendidos como uma proposta de sentido que se completa com a participação de quem lê ou ouve. Segundo Vieira-Pasquotte, Silva e Alencar (2012) no ato da leitura as informações contidas nos textos podem confrontar-se com o saber já construído e com a experiência de vida dos/as leitores/as e expandir seus saberes. A compreensão pode ser entendida como uma construção de sentidos que se dá na relação dialógica (GERALDI, 2012).

A construção de sentido decorre da prática de leitura, concebida nesta pesquisa em uma perspectiva inclusiva em que todos/as podem aprender juntos/as, respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada estudante. As práticas de leitura inclusivas podem ocupar espaço no ambiente escolar, desde que o/a estudante encontre o tempo e as condições ideais para aprofundar-se no ato de ler e propagar discussões do que está sendo lido naquele momento. O estudo pode acontecer em pequenos grupos, o que favorece a criação de um espaço efetivamente seguro para a troca de ideias e a participação de todos/as. O que pode decorrer da elaboração de um cronograma de leitura flexível em sala de aula, para que o/a estudante avance de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Na prática inclusiva de leitura, o modo como se organiza o ensino pode ser fundamental para que os/as estudantes construam suas aprendizagens e participem das atividades direcionadas. “[...] quanto mais flexível e ajustado for o ensino às diferenças individuais dos estudantes, maiores serão as possibilidades de aprenderem e participarem das atividades junto com seus companheiros” (BRASIL, 2006, p. 175).

A maneira de organizar práticas inclusivas na sala de aula, de modo específico, na leitura, implica na flexibilização curricular, uma estratégia para responder às especificidades de aprendizagem dos/as estudantes. O/a professor/a planeja estratégias que direcionam “ao que se deve aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados” (BRASIL, 2006, p. 177). Os/as estudantes que apresentam dificuldades na leitura e os/as que têm diagnóstico de deficiência, na maioria das vezes não conseguem compreender o que dizem os enunciados das atividades e acabam ficando excluídos do processo de aprendizagem.

Para minimizar e ou contribuir na superação dessa dificuldade, Solé (2014) indica três estratégias de leitura, procedimentos norteados por objetivos e pela mediação docente que acompanha os caminhos que podem favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura dos/as estudantes. 1) leitura como um meio para o prazer, o desfrute e a distração, 2) leitura como objeto de conhecimento em si mesmo, 3) leitura como um instrumento de conhecimento. Segundo Solé (2014), é fundamental que o/a professor/a incentive o/a estudante na leitura em três etapas, com o propósito de despertar nos/as estudantes o gosto pela leitura, realizando atividades conforme seu tempo e ritmo de aprendizagem: 1) antes da leitura, motivando os/as estudantes por meio de uma discussão inicial a respeito do

conteúdo do texto a ser lido, 2) durante a leitura, incentivar para que façam uma leitura atenta do texto, quantas vezes acharem necessário para compreender o assunto principal do texto, 3) após a leitura, realizar atividade sobre o texto para verificar se houve a compreensão textual.

Estas três estratégias de aprendizagem demandam a motivação do/a estudante. “A leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, interessa-lhe, instiga-lhe um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação” (YUNES, 2009, p. 44). Como indicado por Failla (2016, p. 20), “ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi conquistado e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê”. A interação dialógica na sala de aula entre os/as estudantes e a professor/a pode ser uma estratégia de aprendizagem para despertar nestes/as o interesse pela leitura, logo para construção do conhecimento. Os recursos das leituras de textos, trocas de informações, debates e a negociação dos sentidos a partir dos diferentes discursos tendem a valorizar as diferenças de opiniões, a visão de mundo e a produção de sentidos dos/as estudantes. Essas estratégias podem contribuir na construção do hábito de leitura. De acordo com Geraldi (2012, p. 98) “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”.

Nesse sentido, para favorecer o interesse e contribuir no desenvolvimento da habilidade de leitura, a Diretriz Curricular de Língua Portuguesa (2008), apoiada nos conceitos bakhtinianos ressalta a importância das sequências didáticas. A sequência didática é uma estratégia de ensino que segue um planejamento estruturado a partir das intencionalidades do professor em que as aulas são interligadas. As atividades são realizadas de forma gradual a partir de um eixo temático que pode trabalhar o componente de leitura (ARAUJO, 2013; MAROQUIO; PAIVA; RIBEIRO, 2015; CASTELLAR; MACHADO, 2016). Essa estratégia de ensino segue passos, percursos organizados em função de um planejamento a respeito do conteúdo a ser trabalhado. São estabelecidos objetivos e metas. O/a professor/a oferece feedback durante cada atividade. Preconiza-se que uma atividade potencializa a outra e que esse fato favoreça a compreensão leitora.

Esta prática pode ser inclusiva, desde que o modo como se desenvolve o ensino permita a participação de todos/as. Assim, é fundamental o meio como o/a professor/a organiza esse processo, as metodologias e os recursos de ensino. “[...]”

O modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os/as estudantes construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades de sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 175).

Na BNCC é indicado que “o interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza leituras mais desafiadoras, [...] encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade dos que os em geral lidos” (BRASIL, 2017, p. 76). A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem assumida aqui dialoga com autores precursores, com a Diretriz Curricular de Língua Portuguesa e com a BNCC. Esses documentos do componente de Língua Portuguesa enfatizam o uso das TDICs para explorar a circulação dos discursos e favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura. Não se trata de desvalorizar o texto escrito ou impresso, mas de contemplar novos multiletramentos digitais, presentes nas práticas sociais, por exemplo, textos da *web*, vídeos, imagens, elementos presentes nos *games* (BRASIL, 2017). Para Rojo (2012) o multiletramento pode transformar a prática de leitura em um momento de encantamento, por envolver as TDICs que relacionam imagens e som, cores aos textos da *web*.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS: RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As TDICs impulsionaram as transformações no modo de viver e estudar da sociedade contemporânea. Mesmo em tempos e espaços diferenciados, as pessoas podem estar conectadas e participar do processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia faz parte da vida dos indivíduos, sobretudo das novas gerações, que estão presentes nas escolas que vivem permeadas pelas tecnologias digitais (TAVARES; GOTTSCHALCK, 2019; KAMINSKI; SILVA; BOSCARIOLI, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) é enfatizado que a utilização das TDICs oportuniza comunicar, acessar e produzir conhecimentos, podendo motivar e engajar os/as estudantes na realização das atividades escolares

(BRASIL, 2017). Essa ação decorre do fato de que as TDICs englobam recursos tecnológicos, dentre eles computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, quadros interativos, aplicativos e outros que permitem a interação e o compartilhamento de arquivos. Estas ferramentas tecnológicas associadas à mediação docente podem ter potencial para atender às novas demandas educacionais, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo para os/as discentes (MORAN, 2018).

Os/as estudantes fazem uso com facilidade da tecnologia digital na comunicação social e para acessar as informações. Realizam diferentes coisas ao mesmo tempo, pensam e processam as informações de maneira ativa e de forma independente. Utilizam diversos dispositivos, tais como celulares, computadores, *tablets*, *videogames* e aplicativos, para jogar ou realizar as atividades escolares (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019).

Nesse sentido, a utilização das TDICs na sala de aula pode tornar as aulas motivadoras e divertidas. Assim, esse alunado passa a compreender que os recursos tecnológicos servem tanto para diversão e lazer, quanto para a busca de informações úteis para sistematização de conhecimentos. Os/as professores/as podem dinamizar suas aulas de forma natural, realizar avaliações contínuas e de forma atrativa. Podem ver a participação ativa dos/as estudantes na construção da sua aprendizagem (CHIOSSI; COSTA, 2018).

Esses recursos podem favorecer a interação e a interatividade entre os estudantes, podendo mantê-los motivados e engajados na realização das atividades propostas para que sejam protagonistas da sua aprendizagem. O/a professor/a ao fazer a mediação entre conteúdo e estudante, utilizando-se das TDICs associadas às metodologias ativas de ensino, pode favorecer a percepção do sentido do que se aprende e de como aprendem. Nesse contexto dialógico o/a professor/a pode manter a mediação docente entre conteúdo-estudante-realidade de forma reflexiva, pois “[...] a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 37). Sobre esse mesmo aspecto, Pinto et al. Opinam que:

O aprendizado passa a ser protagonizado pelo aluno e os professores atuam como mediadores de todo o processo. O professor estimula a discussão dos alunos, conduzindo-a quando necessário e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação (PINTO et al., 2013, p. 2).

Dessa forma, entende-se que a mediação docente precisa propiciar o protagonismo, a criatividade, a experimentação e a interatividade para que todos/as entendam a teoria e a utilizem na realidade. A sala de aula torna-se um espaço onde as metodologias de ensino são pensadas em função das diferenças e no tempo no modo de aprender de todos/as, para que favoreça o processo de ensino-aprendizagem de forma constante com situações prazerosas, desafiadoras e possíveis de serem realizadas. Nem sempre é necessário que todos/as caminhem no mesmo ritmo, mas que cada estudante avance de forma gradativa, e é nisso que consistem as metodologias ativas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Estas são estratégias de ensino que podem despertar o interesse, gerar motivação e engajamento em todo processo de aprendizagem. O/a professor/a orienta os/as estudantes para irem além do que conseguiram, mediante o questionamento que os/as leve a uma nova busca de informações. Segundo Moran (2018, p.39), a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e pouco eficientes.

Assim, por meio de propostas pedagógicas que incentivem pesquisa, leitura, escrita, interpretação, resolução de situações-problema e reflexão, os/as estudantes apresentam suas ideias, perguntam, discutem, dão e recebem feedback, desenvolvendo sua flexibilidade cognitiva. Os/as autores/as Berbel (2011); Bacich, Neto e Trevisani (2015); Valente, Almeida e Geraldini (2017); Moran (2018); Corrêa e Boll (2019) apresentam, dentre as metodologias ativas, cinco estratégias:

(1) Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) - a construção do conhecimento ocorre por meio da investigação e soluções para as situações problemas;

(2) Peer Instruction (PI) - interação e o debate entre grupos para a resolução de atividades ou exercícios que abordam um conteúdo específico;

(3) Rotação por Estações (RE) - atividades dispostas em estações (mesas ou bancadas) de forma simultânea, abordando temas distintos que se inter-relacionam.

(4) Sala de Aula Invertida (SAI) - consiste na leitura e no estudo de um conteúdo pelos estudantes antes que o professor inicie em sala de aula, provocando o estabelecimento de observações e dúvidas para que, durante a aula, essas questões sejam explanadas; e

(5) Gamificação - aprendizagens que utilizam elementos presentes nos jogos/*games* em contexto de não jogos para atingir determinado objetivo de ensino.

Essas metodologias ativas, de acordo com Corrêa e Boll (2019), podem favorecer, por meio da interação com os pares, professores, ambiente, materiais e das tecnologias digitais, a participação de forma efetiva na construção de conhecimentos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. Dentre elas, a gamificação permite que os/as estudantes, como indica Moran (2018, p. 58):

Aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos – a chamada gamificação – estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para gerações acostumadas a jogar.

Nesse viés, observa-se que a gamificação pode facilitar a interação entre os/as estudantes e favorecer a construção dos conhecimentos. O/a professor/a pode acompanhar de perto as dificuldades de cada estudante e dar o apoio que necessita para superar suas dificuldades. Nessa pesquisa, as metodologias ativas/gamificação são concebidas como possibilidade de uma experiência de aprendizagem ativa na habilidade de leitura para que os/as participantes atinjam os objetivos propostos nas atividades de forma flexível; aprendam em seu próprio ritmo por meio da mediação docente, favorecendo que pensem, conceituem e construam seus conhecimentos. O feedback dado pelos professores/as pode direcionar o processo de aprendizagem e facilitar que entendam como superar as dificuldades que possam encontrar na realização das atividades propostas.

Essa reflexão direcionou a buscar as metodologias ativas, dentre elas a gamificação, para favorecer a motivação e o engajamento dos/as estudantes em atividades práticas, apresentadas aqui por meio da sequência didática *Gamesler*, por meio da plataforma Fábrica de Aplicativos.

2.3.1 Gamificação como estratégia pedagógica inclusiva

A gamificação ou *gamification* é um conceito emergente no Brasil, começou a se expandir em 2010 (ALVES, 2015). “[...] ainda que o termo gamificação nos leve a ideia de *game*, de jogar, o produto da gamificação não é necessariamente um jogo” (ANDRETTI, 2019, p. 19). A gamificação pode ser considerada uma estratégia que parte do princípio de se pensar e agir como em um jogo; entretanto, num contexto

de não jogo (ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016; CRUZ, 2017). Ao utilizar os elementos presentes nos jogos, podendo ser (regras, objetivos, metas, feedback, interatividade) pode favorecer experiências e os benefícios que o ato de jogar pode proporcionar, como a motivação e o engajamento na realização de diferentes atividades (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014).

Essas práticas com atividades gamificadas em contextos de não jogos, de acordo com as autoras e o autor citado, podem ser consideradas estratégias metodológicas recentes e inovadoras; as quais podem transformar as aulas rotineiras em algo significativo para os/as estudantes, tanto para engajar, motivar quanto para melhorar o desempenho no processo de aprendizagem. Para Alves (2015, p. 74), “[...] no campo da aprendizagem é uma ferramenta a mais que você deve levar em sua caixa e não a única, nem tampouco substitui as demais”. No entanto, “[...] pode ser utilizada em todas as áreas, pois apresenta-se enquanto método para um fim” (SOUZA, 2020, p. 112). Também “[...] pode ser aplicada a atividades em que é preciso estimular o comportamento do indivíduo e em circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo” (BUSARELLO, 2016, p. 15).

Como ressaltado anteriormente, a gamificação pode ser aplicada em diversos contextos, dentre eles, nas empresas e na educação para cumprir com diferentes objetivos (ANDRETTI, 2019). Nas empresas para resolução de problemas de gestão, treinamento de tarefas tediosas e repetitivas de forma agradável, aumento de produtividade e lucro. Por meio de estratégias que utilizam mecanismos de jogos podendo estar presentes nos aplicativos, plataformas ou no contexto educativo, para engajar o público específico, seja na aprendizagem escolar ou no conhecimento sobre as marcas, oferta de produtos e serviços (STUDART, 2022; VIANNA et al., 2013).

A gamificação é usada pelas pessoas no seu cotidiano, dentre as diferentes formas alguns exemplos são: *Foursquare*, Uber, Duolingo e *kahoot*³. Os aplicativos mencionados (*Foursquare*, Uber) têm como objetivo compartilhar informações sobre serviços prestados. Por meio de estratégias gamificadas que podem melhorar a

³ *Foursquare*: aplicativo móvel, que qualifica os serviços de um estabelecimento comercial, em rede social. Cria um canal direto em que as empresas compartilham informações com seu público; Uber: aplicativo de transporte, que cria estratégias por meio da plataforma digital. A qual atua de forma intermediária entre a oferta e a demanda do serviço. (ABÍLIO, 2019). Duolingo: plataforma online para aprendizagem de línguas com tradução de idiomas; *kahoot*: aplicativo com *quiz* em forma de testes, questões para estudar diferentes conteúdos de forma divertida (VIANNA et al., 2013).

produtividade no mundo empresarial (ABÍLIO, 2019). A plataforma (Duolingo) favorece a tradução dos textos, e o (*kahoot*) a aprendizagem de diferentes conteúdos em forma de testes. Ambas utilizam estratégias gamificadas para incentivar a aprendizagem (VIANNA et al., 2013).

Essas estratégias gamificadas, de acordo com Alves (2015) e Busarello (2016), podem ser exitosas por enfatizarem o comportamento que buscam dos usuários, os problemas que pretendem resolver por meio do estabelecimento das metas e por definirem os elementos presentes nos *games* que poderão ajudar a atingir os objetivos propostos. Dessa forma, entende-se que os aplicativos ou as plataformas podem dar suporte aos elementos presentes na gamificação, favorecendo a visualização dos objetivos atingidos (ROMERO, 2015).

Neste contexto, a gamificação pode ocorrer de dois tipos: a de conteúdo e a estrutural. A gamificação de conteúdo utiliza elementos dos *games* para fazer com que o conteúdo fique parecido a um *game*. Pode-se criar uma história em que o conteúdo a ser trabalhado seja parte do enredo, em que os personagens vão resolvendo desafios relacionados ao conteúdo proposto. A gamificação estrutural utiliza elementos de *games* sem alterar o conteúdo, o que pode favorecer a motivação do/a estudante é a estrutura em que o conteúdo é apresentado (ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016). Nessa pesquisa, utilizou-se a gamificação estrutural a partir de quatro técnicas fundamentais propostas por Alves (2015) e Busarello (2016) para motivar os/as estudantes para as atividades propostas:

- 1) atrair a atenção dos/as estudantes para o conteúdo disposto na sequência didática gamificada;
- 2) mostrar a relevância do conteúdo e o objetivo da atividade;
- 3) resgatar a *confiança* por meio de atividades possíveis de serem realizadas por todos/as;
- 4) mostrar a importância da atividade para terem satisfação em fazer, a liberdade para errar e por meio do feedback refazer a atividade.

A sequência didática gamificada *Games/ler* seguiu essas técnicas como uma possibilidade para contribuir tanto para motivação, quanto para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos/as estudantes. Como indicado por Martins e Giraffa (2018, p.7) “[...], não significa criar um jogo de viés pedagógico ou simplesmente jogar para ensinar”. Mas, utilizar a gamificação como estratégia pedagógica com elementos presentes nos jogos para favorecer nos/as estudantes a “[...] capacidade

de resolver problemas, trabalho em equipe, competição saudável e alcance de objetivos, desenvolvendo as habilidades cognitivas” (TAVARES; GOTTSCHALCK, 2019, p. 7).

A gamificação ao buscar os objetivos pretendidos pode partir de quatro princípios elencados como primordiais por Busarello (2016, p. 27): “criação de um ambiente ou sistema em que as pessoas queiram investir sua cognição, tempo e energia; as mecânicas que são blocos de regras; a estética que corresponde ao olhar e ao sentir da experiência; o pensamento como em um jogo”.

Esses princípios foram adaptados na elaboração das atividades gamificadas propostas nesta pesquisa, a fim de poder contribuir na aprendizagem dos/as estudantes: 1) criação de um aplicativo para motivar a leitura dos/as estudantes de forma interativa e por meio de feedbacks; 2) as mecânicas que envolveram as regras e orientaram as ações; 3) a estética compreende as emoções, entender que refazer a atividade contribui na aprendizagem; e a 4) competição saudável, ir para outra fase.

Essas estratégias têm por finalidade diversificar os caminhos que podem tornar o ambiente de aprendizagem motivador e despertar o compromisso dos/as estudantes na realização das atividades propostas. As atividades de aprendizagem gamificadas disponibilizadas nos aplicativos podem favorecer a repetição da mesma atividade para atingir o objetivo proposto. Os feedbacks rápidos podem contribuir no desempenho dos/as estudantes para que melhorem suas estratégias para terem sucesso nas demais tentativas. As atividades propostas quando adequadas às habilidades dos/as estudantes tendem a motivá-los e pode favorecer a expectativa para realizar com êxito o que foi proposto (BUSARELLO, 2016).

Considera-se que estas estratégias demandam por diálogos com os/as estudantes a respeito de como ocorrerá a atividade e seus benefícios para o processo de aprendizagem. Moreira, Amorim e Soares (2020) destacaram que a potencialização das atividades gamificadas pode facilitar o protagonismo, ou seja, a atuação de forma ativa de todos/as estudantes no seu próprio processo de aprendizagem. Esse envolvimento pode resultar na motivação dos/as estudantes que pode ser intrínseca e extrínseca (DOMINGUES, 2018). A motivação intrínseca implica no engajamento dos/as estudantes devido aos atrativos apresentados pela própria atividade, isto é, pelo desafio, pelas metas a serem alcançadas e devido à

expectativa pelo feedback. Já quando a motivação é extrínseca, ela ocorre por um estímulo externo, como o anseio por receber recompensas ou premiações.

O processo de gamificação, de acordo com Montanaro (2018); Domingues (2018); Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), tem por finalidade influenciar o comportamento dos/as estudantes. “[...] O projeto de gamificação só é justificável se for realmente ‘sentido’ como algo intrínseco pelo jogador” (DOMINGUES, 2018, p. 18, grifo do autor). Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) falam que o desafio reside no fato de criar atividades que explorem a gamificação e que estimulem as duas formas de motivação. A combinação entre a motivação intrínseca e a extrínseca aumenta o nível de engajamento dos/as estudantes. Contudo, é fundamental preservar a motivação intrínseca, pois se o estudante falhar em alguma etapa do jogo e não receber a pontuação e/ou recompensa, pode ficar desmotivado e abandonar a atividade e deixar de aprender.

Dessa forma, entende-se que as atividades gamificadas podem motivar por facilitar o protagonismo no processo de aprendizagem. Essas atividades podem promover experiências que tendem a envolver tanto aspectos emocionais quanto cognitivos durante a realização das tarefas propostas. Essa condição contribui para que todos/as estudantes tenham interesse em alcançar um resultado superior ao anterior, por meio da cooperação, do trabalho em grupo e de uma competição saudável (MOREIRA; AMORIM; SOARES, 2020).

Para que a atividade seja interessante para o aluno este deverá estar dotado de motivação para cumpri-la, ser capaz de resolver a questão e ao mesmo tempo, através de um gatilho, ser levado a desempenhar determinada ação. [...] A gamificação é a construção de níveis de reconhecimento onde o participante à medida que cumpre determinadas tarefas ou acumula “experiência” é reconhecido e tem seu nível aumentado. (MOREIRA; AMORIM; SOARES, 2020, p. 101, grifo dos autores).

Assim sendo, a gamificação pode contribuir tanto para o desenvolvimento individual quanto coletivo dos/as estudantes. As atividades gamificadas nesta pesquisa foram desenvolvidas por meio dos recursos tecnológicos, considerando que os/as estudantes da contemporaneidade, período marcado pela TDICs (VALENTE, 2014), estão habituados e têm facilidade para mexer em diversas ferramentas tecnológicas. A interação entre a pesquisadora e os/as participantes ocorreu no decorrer da realização da pesquisa, no diálogo de como utilizar o aplicativo (*App*), nas reflexões sobre o conteúdo dos vídeos e no direcionamento para realizarem a sequência didática gamificada.

Essa interação, como indicado por Alves (2015), mostra que a gamificação, assim como qualquer outra atividade, precisa da ação docente, pois os recursos tecnológicos não substituem a presença do/a professor/a. A gamificação [...] “no campo da aprendizagem é uma ferramenta a mais que você deve levar em sua caixa e não a única, nem tampouco substitui as demais” (ALVES, 2015, p. 74). Nesse contexto, a mediação docente é fundamental para resgatar o problema de falta de motivação para a aprendizagem. A relação dialógica entre professor/a e os/as estudantes, para que entendam o que se espera deles/as na realização da atividade pode despertar a motivação e o interesse em realizar as atividades. O diálogo, a crítica, às descobertas contribuem para a aprendizagem de todos/as. Para isso acontecer, o planejamento a respeito de uma atividade gamificada é essencial.

Ao planejar o/a professor organiza o tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista atingir os objetivos de ensino, podendo ser a partir de um episódio ou de uma sequência didática (RODRIGUES, 2010). Nesse sentido, o/a professor pode criar as condições para que a aprendizagem ocorra. As atividades gamificadas podem permitir que o/a professor seja o organizador do ambiente de aprendizagem, isto é do como vai ocorrer à aprendizagem, como seguir as regras para realizar as atividades, analisar o erro como possibilidade de rever as dificuldades (MARTINS; MAIA; TINTIN, 2020). Para Alves (2015), as atividades gamificadas podem proporcionar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida pessoal e profissional dos/as estudantes. Nery (2007) enfatiza que a compreensão textual se desenvolve por meio de estratégias. Para essa autora, a sequência didática com ênfase na leitura consta de três momentos estratégicos de trabalho: Momento A - antes da leitura: trabalhar com os conhecimentos prévios do leitor para a compreensão textual, discutindo o assunto dos textos; Momento B - durante a leitura: apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler, por meio de um levantamento de aspectos que auxiliem na construção do sentido do texto, dentre eles, a leitura atenta, observação do título, o assunto, quem são os personagens e os autores do texto; Momento C - depois da leitura: verificar se os/as estudantes compreenderam o texto.

É consenso entre os/as autores/as acima citados que a mediação docente entre estudantes, conteúdo e a realidade social, torna as relações de aprendizagem significativas. Essa ação facilita a compreensão do que se estuda e aprende, e

permite que os/as atores/as envolvidos percebam suas ações no processo de aprendizagem.

Na proposição de caminhos diferentes para favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura dos/as estudantes mesmo que em período curto de tempo, as atividades gamificadas quando apropriadas, isto é, permeadas por fases com tarefas claras, em que os/as estudantes podem repetidamente refazer até concluírem podem permitir a produção do conhecimento em curtos períodos de tempo (BUSARELLO, 2016). “[...]. Esse processo com base em tentativa e erro eleva o nível de habilidade necessária para que o indivíduo possa resolver aquele determinado ciclo” (BUSARELLO, 2016, p. 47). Como indicado por Rodrigues (2010) esse fato demanda da organização do tempo pedagógico que o/a professor/a pode utilizar para organizar as condições de aprendizagem na sala de aula, o que pode constituir em atividade de curtos ou longos períodos.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentadas as estratégias metodológicas percorridas para o desenvolvimento desta pesquisa. Entre elas, estão a caracterização da pesquisa, o lócus, a descrição dos participantes, os procedimentos de coleta de dados, as estratégias para obtenção, análise e apresentação dos dados, os aspectos éticos. Os esclarecimentos sobre o produto educacional finalizam esse tópico.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa foi investigar as potencialidades de uma sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de Educação Especial Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que os dados foram obtidos no contato direto entre a pesquisadora e os/as participantes (PRODANOV, 2013). O caráter exploratório (GIL, 2008) faz-se presente devido a pouca literatura encontrada sobre a gamificação na leitura na educação inclusiva. Para a obtenção dos dados, foi desenvolvida uma proposta interativa entre a pesquisadora e os/as participantes que constou da criação e aplicação de uma sequência didática fundamentada na gamificação.

Para iniciar o estudo sobre a temática gamificação na leitura como uma prática inclusiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (PRODANOV, 2013), em artigos científicos e dissertações publicadas em português, no período de 2010 a 2020, e em livros de 2003 a 2018. As fontes teóricas foram pesquisadas no Portal da Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Google Acadêmico, Anais do V Colbeduca-Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, Repositório UFPR e UNESP. Na sequência, ocorreu o contato direto entre a pesquisadora e os/as participantes para a obtenção dos dados de campo.

A obtenção dos dados ocorreu em três etapas que constaram de: 1) um questionário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Esse primeiro questionário, realizado com os 25 estudantes da turma do 9º ano, versou sobre os dados socioeconômicos e hábitos de leitura e foi solicitado antes da aplicação da sequência didática; 2) foram realizadas as atividades gamificadas com sete

estudantes sorteados/as entre o total da turma e mais os três com diagnóstico de deficiência; 3) após finalizar o processo de propostas gamificadas, os/as dez participantes responderam um segundo questionário, também na plataforma *Google Forms*. As questões deste questionário dirigiram-se para as opiniões a respeito das atividades realizadas.

Os resultados obtidos na pesquisa permitiram a elaboração de um produto educacional. Esse produto final integrou um dos tópicos exigidos pelo programa PROFEI devido à sua característica de mestrado profissional. A proposta constituiu-se na apresentação do passo a passo, ou um tutorial didático com informações de como o/a professor/a pode criar seu próprio *App* na plataforma Fábrica de Aplicativo. Esse conteúdo foi apresentado no formato de um *e-book*.

3.1.2 Lócus e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública, localizada no município de Apucarana, situada ao Norte do Paraná. A escola recebeu autorização de funcionamento para o Ensino Fundamental em 2008; em 2010 para o Ensino Médio. É uma instituição pioneira no Estado do Paraná, se considerada a oferta de Educação em Tempo Integral. Constam também, no rol das ações pedagógicas, o Atendimento Educacional Especializado com a Sala de Recursos Multifuncional e a rede apoio no turno da aula com a Professora de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) e Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

Instalada em uma área de 20.794,07 m², a escola conta com 6.797,71 m² de área construída para atendimento das atividades dos/as estudantes. A infraestrutura concentra-se em um prédio de três andares e conta com 17 salas de aula, uma cantina, um refeitório, uma biblioteca, secretaria, sala de professores, almoxarifado, banheiros (femininos, masculinos, adaptado e de funcionários), sala de recursos multifuncional, laboratório de informática, de biologia, química, física e matemática, sala de música, xadrez, auditório com 279 lugares e quadras esportivas. Há um elevador para atender a acessibilidade dos/as estudantes que utilizam cadeiras de rodas. Nessa escola os/as estudantes têm acesso ao Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano em Tempo Integral e ao Ensino Médio no período matutino. Em 2021, o corpo docente era composto por 41 professores, quatro pedagogas e 20 funcionários/as. Aproximadamente 532 estudantes estavam matriculados na escola. São estudantes

que vivem em um espaço social carente de diversões, informações culturais e lazer. Dessa forma, para a grande maioria deles/as, a escola significa o único meio de interação, comunicação e informação cultural.

A pesquisa foi realizada na sala de informática, durante as aulas da disciplina de Programação Tecnológica e Computacional, que disponibilizou os recursos como computadores, celulares e a internet para as atividades de leitura gamificadas. Para a aplicação da atividade, computadores e *Datashow* foram usados para ampliar as explicações e direcionamento das fases da sequência didática para os/as participantes. A direção da escola, conforme solicitação, disponibilizou um roteador para que os/as participantes tivessem acesso à internet. A cada aula foi preciso redefinir a senha para que os/as participantes conseguissem conexão com a *internet*. Em alguns dias ocorreram problemas de conexão, decorrentes de roubo da fiação na escola. Na realização das atividades, os/as estudantes que tinham celular próprio fizeram uso de seus aparelhos. Para os/as que não tinham dispositivos eletrônicos, foram emprestados três celulares os/as demais fizeram as atividades nos computadores da sala de informática, como disposto na Imagem 1.

IMAGEM 1 – SALA DE INFORMÁTICA



Fonte: A autora (2021).

Quanto à turma que participou desta pesquisa, o 9º ano foi escolhido por tratar-se de uma turma com 25 estudantes, cuja idade média estava entre 14 e 16 anos. Dentre eles/as, estavam três estudantes com diagnóstico de deficiência⁴, porém, em geral, os/as estudantes dessa turma apresentavam dificuldades na

⁴ Dados obtidos com a Coordenação Pedagógica da escola.

habilidade de leitura e compreensão textual. Nesta pesquisa, o termo “estudantes” se refere aos 25 alunos/as da turma do 9º ano. Já o termo “participantes” foi utilizado para designar os dez alunos/as sorteados, entre os 25, para participarem da sequência gamificada *Gamesler*.

Para a obtenção e as análises dos dados foram considerados dez participantes, dos/as quais três com diagnóstico de deficiência e os outros sete selecionados por sorteio. Este foi realizado pela pedagoga da turma que retirou de uma caixa sete papelotes com os nomes dos/as estudantes. A estes sete foram acrescentados os nomes dos/as três estudantes com diagnóstico de deficiência. O Quadro 2, mostra algumas das características dos/as participantes.

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participante	Caracterização dos participantes
Participante 1	Diagnóstico de deficiência intelectual frequenta a Sala de Recursos Multifuncional. Sua assiduidade é baixa. Tem dificuldade para articular a fala e fica nervoso ao ter que ler. Tem dificuldades na realização das atividades na sala de aula: leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico, precisa de apoio para realizar as atividades propostas, caso contrário deixa de fazer.
Participante 2	Diagnóstico de deficiência intelectual frequenta a Sala de Recursos Multifuncional. Sua assiduidade é baixa. Apresenta dificuldades na realização das atividades na sala de aula: leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico, precisa de apoio para realizar as atividades propostas, caso contrário deixa de fazer.
Participante 3	Diagnóstico de deficiência física neuromotora, teve atendimento da Professora de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) desde o 6º ano. Assídua, responsável e dedicada nas atividades escolares. Foi aperfeiçoando sua habilidade de leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico de forma gradativa. Tem um excelente desempenho escolar, mas fica ansiosa ao realizar as atividades propostas.
Participante 4	Assíduo, tem dificuldades na oralidade, sua fala é quase incompreensível e fica nervoso ao ter que ler. Apresenta dificuldades na realização das atividades na sala de aula: leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico. Precisa de apoio para realizar as atividades propostas, caso contrário deixa de fazer.
Participante 5	Assiduidade razoável tem dificuldades na leitura e interpretação textual. Desvia sua atenção com facilidade e gosta de estar nos grupos com conversas paralelas o que o deixa atrasado nas atividades escolares.
Participante 6	Assíduo, precisa ser incentivado para que realize as atividades devido a ter pouca autonomia e segurança para tentar fazer as atividades propostas. Tem dificuldade na leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico.
Participante 7	Assíduo, precisa ser incentivado para que realize as atividades, dispersa facilmente com conversas paralelas. Tem dificuldades na leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico.
Participante 8	Baixa assiduidade, dispersa com facilidade e precisa ser incentivado para que realize as atividades e não fique com conversas paralelas. Tem dificuldade na leitura, escrita, interpretação e no raciocínio lógico.
Participante 9	Assíduo, precisa ser incentivado para que realize as atividades, dispersa facilmente com conversas paralelas. Tem dificuldades na leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico.
Participante 10	Assíduo, responsável e dedicado nas atividades escolares. Tem um bom desempenho escolar, lê e escreve bem, apresenta dificuldade na interpretação textual e no raciocínio lógico.

Fonte: A autora (2022).

3.1.3 Procedimentos de coleta de dados

A obtenção de dados aconteceu em um ano atípico devido à pandemia COVID-19 iniciada em 2020. A história contemporânea ficou marcada por essa pandemia, “provocada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que se alastrou e tirou a vida de milhares de pessoas pelo mundo” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p.105). Em função da facilidade de contágio do vírus, foi necessário o isolamento social, o que resultou em novas práticas de ensinar e aprender. O Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas à distância, enquanto durasse a pandemia do Coronavírus – COVID-19 (BRASIL, 2020). O Decreto da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná nº 6637, de 20 de janeiro de 2021, autorizou que o ano letivo de 2021, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, tivesse início no formato híbrido, com escalonamento entre os/as estudantes. Assim, um grupo assistiu às aulas de forma presencial nas escolas e outros de maneira remota.

Neste contexto, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A), iniciou-se o processo de assinatura dos documentos de consentimento para a realização da pesquisa: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado ao responsável pelo/a estudante menor de idade (Anexo B); 2) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado ao/a estudante (Anexo C); 3) Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo, destinado à direção (Anexo D).

Para explicar a pesquisa, foi realizada uma reunião via plataforma *Google Meet*, com os/as estudantes que estavam participando das aulas *online* e que iriam fazer parte da pesquisa. Estes tinham acesso a computador, *notebook* ou celular. Outra reunião foi marcada, com os pais e/ou responsáveis, para explicar a proposta de trabalho e ler os documentos de consentimento. Houve a opção para que estes documentos fossem levados até eles/as para a assinatura. Para os pais e os/as participantes sem acesso aos recursos tecnológicos, a reunião foi marcada na escola. Eles puderam assinar presencialmente os documentos.

A pesquisa foi iniciada no segundo trimestre de 2021 durante as aulas da disciplina de Programação Tecnológica e Computacional, realizada no laboratório de informática da escola, conforme citado acima. Para a obtenção dos dados, as etapas foram as seguintes:

1ª ETAPA: aplicação de um questionário aos 25 estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, sobre a atividade de leitura, perfil e as características socioeconômicas (APÊNDICE A). Esse questionário contou com vinte e duas questões, sendo quatro abertas que poderiam ser respondidas de forma subjetiva, as outras 18 eram perguntas fechadas. Estas últimas, com alternativas limitadas versaram sobre o interesse e o hábito de leitura, aspectos socioeconômicos e socioculturais como idade; residência própria ou alugada; número de pessoas que residem na sua casa; pais empregados ou não; média da renda familiar; etapa de escolarização dos pais; bolsa família; presença de material de leitura em casa; frequência do ato de ler; o que costumam ler; fatores que atrapalham a leitura; leem fora do ambiente escolar; leem por meio de recursos tecnológicos (redes sociais, jornal digital, entre outros); que meio eletrônico utilizam para as atividades remotas (celular, computador, *notebook*); qual a importância da leitura; tem interesse por jogos/games; o que acham de atividades de leitura em forma de jogos/games.

Como a modalidade de ensino híbrido estava vigente, o questionário foi aplicado nas semanas em que os/as estudantes estavam vindo para escola durante as aulas da disciplina de Programação Tecnológica e Computacional. Foram tomadas as medidas de biossegurança, como o uso de máscaras, o distanciamento de dois metros entre as mesas e cadeiras e uso de álcool gel. O primeiro questionário serviu de pré-teste para identificar e eliminar problemas de formulação das perguntas (PRODANOV, 2013).

2ª ETAPA: essa etapa iniciou após o primeiro questionário, com o sorteio dos/as participantes pela pedagoga da turma. A partir dessa iniciativa, foram selecionados os/as participantes. O sorteio foi organizado com os nomes correspondentes à lista da chamada que foram escritos em pequenos papéis e colocados em uma caixinha de onde a pedagoga retirou sete nomes. Estes se somaram aos três estudantes com diagnóstico de deficiência perfazendo o total de dez participantes.

Com os/as participantes definidos por sorteio iniciou-se a fase da leitura. Aos/às participantes foram oferecidos dois textos impressos em Fonte Arial 12, com espaçamento 1,5 que se encontram na íntegra, indicados na sequência. As leituras foram realizadas na biblioteca da escola, durante a disciplina de Programação Computacional e Tecnológica, de forma individual e em voz alta entre o/a participante e a pesquisadora. Esta realizou a escuta e a observação de cada leitura.

Esse procedimento aconteceu em concordância com os/as participantes, a professora da disciplina e a pedagoga da turma.

Os dois textos utilizados para leitura em voz alta não residiam em um gênero do discurso específico. Como indicado por Geraldi (2012), eles propiciavam formas variadas de interlocução entre os/as participantes, o texto e o autor. A intenção foi dar informações, sanar dúvidas e as curiosidades dos/as participantes sobre o tema relacionamentos, assim como, contribuir no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão textual. Nas páginas seguintes estão dispostos os dois textos, no Quadro 3 e no Quadro 4.

QUADRO 3 - TEXTO I

AMIZADE: É IMPOSSÍVEL SER FELIZ SOZINHO

Em 1937, na Universidade Harvard, começou o maior estudo já realizado sobre a saúde humana. O projeto, que continua até hoje, acompanha milhares de pessoas. Voluntários de todas as idades e perfis, que têm sua vida analisada e passam por entrevistas e exames periódicos, tentam responder à pergunta “o que faz uma pessoa ser saudável?” A conclusão é surpreendente. O fator que mais influi no nível de saúde das pessoas não é a riqueza, a genética, a rotina nem a alimentação. São os amigos. [...] Os amigos são o principal indicador de bem-estar na vida de alguém. Ter laços fortes de amizade aumenta nossa vida em até dez anos e previne uma série de doenças. Pessoas com mais de 70 anos têm 22% mais chance de chegar aos 80 se mantiverem relações de amizade fortes e ativas [...].

Existe até uma quantidade mínima de amigos para que você fique menos vulnerável a doenças, segundo pesquisadores da Universidade Duke. Quatro. Gente com menos de quatro amigos têm risco dobrado de doenças cardíacas. Isso acontece porque a ocitocina - lembra-se dela? - aquele hormônio que estimula as interações entre as pessoas, age no corpo como um oposto da adrenalina. Enquanto a adrenalina aumenta o nível de estresse, a ocitocina reduz os batimentos cardíacos e a pressão sanguínea, o que diminui a probabilidade de ataques cardíacos e derrames. Mas, se as amigades forem novas, é ainda melhor.

A ocitocina dá o impulso inicial às relações e, depois de algum tempo, cede o lugar para o sistema da memória, que age mais rápido. [...] Por isso, tão importante quanto ter amigos do peito é fazer novas amigades durante toda a vida. Mas você já reparou que, conforme vai envelhecendo, fica mais difícil fazer novos amigos - e as amigades antigas parecem muito mais fortes? Existe uma possível explicação para isso. Há mais ocitocina no organismo durante a juventude, o que facilita a criação de relações mais profundas. Isso e o convívio, claro. Durante a adolescência, passamos quase 30% do nosso tempo com amigos. A partir daí, a vida vai mudando, novas obrigações vão surgindo – até que passamos a dedicar menos de 10% do tempo aos amigos. Se você acha que isso é uma coisa ruim, acertou.

[...] Nós trocamos os amigos pelo trabalho, para ganhar mais dinheiro. Mas não deveríamos fazer isso. Não vale a pena. O dinheiro que você ganha no trabalho, durante o tempo em que não está com os amigos, tampouco compensa a falta deles. Quer dizer, mais ou menos. O economista Andrew Oswald, da Universidade de Warwick, criou uma fórmula para calcular quanto dinheiro seria preciso ter para compensar a falta de amigos.

Numa pesquisa com voluntários, Oswald descobriu que as pessoas se consideram mais felizes quando ganham aumento de salário ou fazem um novo amigo. Até aí, nada de novo. Mas ele resolveu cruzar as duas informações e chegou a uma conclusão: ganhar um amigo equivale a receber R\$ 134 mil a mais de salário anual. Peça isso de aumento na próxima vez em que você tiver de fazer hora extra e não puder ir encontrar seus amigos no bar. Ou, então, faça mais amigos no próprio trabalho (COSTA; GARATTONI, 2011, p. 1).

Fonte: Costa e Garattoni (2018, p. 1).

QUADRO 4 - TEXTO II

É POSSÍVEL ESTAR EM UM RELACIONAMENTO ABUSIVO E NÃO PERCEBER?

Sim! Como o abuso não acontece apenas através da violência física e verbal, é preciso estar atento para sinais mais sutis, que caracterizam o abuso psicológico ou emocional.

Um relacionamento abusivo é aquele no qual uma das pessoas exerce controle sobre a outra em benefício próprio. “É quando não existe igualdade de poder entre os dois, e isso não se aplica somente a relacionamentos amorosos, pode acontecer no campo familiar e das amizades” Existem níveis de abuso. Há os casos mais sutis, quando a violência não é física, mas emocional e verbal, e os extremos. Esses podem levar até mesmo a um assassinato por ciúme.

Relações assim são formadas normalmente por pessoas inseguras e com autoestima muito baixa, possivelmente com um passado marcado por maus-tratos corporais ou mentais.

Para quem está dentro desse tipo de relação é muito difícil enxergar a verdade e fugir, pois a pessoa está emocionalmente fraca. “E é essa a intenção do abusador, fazer do outro um refém”. E a vítima, por mais que sinta algo de errado, cria desculpas, como ‘a pessoa vai mudar’, mas a verdade é que isso é uma fantasia.

Não é só a violência física que define os relacionamentos abusivos. Na maior parte das vezes, o abuso psicológico e moral em comportamentos sutis. Seja homem ou mulher, você pode estar sendo abusivo ou abusiva com seu par.... Muitas vezes você não percebe que está errado, ou que está sendo “tóxico” (CARTILHA, 2021, p. 14, adaptado).

Fonte: Mato Grosso do Sul (s.d.).

A leitura destes textos ocorreu em três aulas. Conforme os/as participantes terminavam as atividades da aula de Programação Tecnológica e Computacional, iam para a biblioteca com a pesquisadora para realizarem a leitura que seguiu o cronograma disposto no Quadro 5.

QUADRO 5 - FASES DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Data	Aulas	Atividades
22/10/21	1	Escuta da leitura de 4 participantes
25/10/21	1	Escuta da leitura de 3 participantes
26/10/21	1	Escuta da leitura de 3 participantes

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A análise da escuta da leitura dos dois textos foi baseada em uma ficha de leitura elaborada com base nos critérios elencados na Base Nacional Comum Curricular. Três professores de Língua Portuguesa que atuavam na escola que já haviam trabalhado ou estavam trabalhando com os/as estudantes dessa turma, analisaram criteriosamente a ficha para verificar a coerência entre esta e as

habilidades que os estudantes do 9º ano precisavam ter, como disposto no Quadro 6.

QUADRO 6 - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE LEITURA DOS/AS PARTICIPANTES

ALUNO/A:		Observação	
Habilidades de leitura		SIM	NÃO
FLUÊNCIA	Decodifica de forma correta as palavras.		
	Pronúncia as palavras de forma correta a partir da acentuação.		
	Troca e omite letras das palavras ao ler.		
	Lê com fluência e entonação, observando os sinais de pontuação.		
	Percebe e compreende os recursos linguísticos, como ponto, vírgula, ponto e vírgula, interrogação, exclamação, aspas, travessão, reticências.		
COMPREENSÃO TEXTUAL	Efetua leitura compreensiva e global de textos.		
	Compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto.		
	Identifica o título do texto.		
	Reconhece a ideia principal.		
	Localiza informação explícita no texto.		

Fonte: Elaborada pela autora com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

No decorrer da escuta da leitura, a pesquisadora registrou dados a respeito das potencialidades e dificuldades dos/as participantes, conforme os parâmetros estabelecidos na ficha de observação. Esses dados, somados aos resultados do primeiro questionário sobre o interesse dos/as participantes na leitura por meio dos recursos tecnológicos, nortearam a elaboração da sequência didática gamificada. A sequência gamificada foi construída na plataforma Fábrica de Aplicativos (*Fabapp*). Essa ferramenta tecnológica *Fabapp* (fabricadeaplicativos.com.br) é uma plataforma *online* que possibilita criar aplicativos sem que haja necessidade de conhecimento sobre programação (CHERRITTE; DUTRA, 2020). O aplicativo construído para esta pesquisa foi denominado *Gamesler*.

A ficha de leitura somada aos itens abaixo, nortearam o *Gamesler*. Os itens considerados na leitura dos dois textos foram: a) leitura fluente, entonação, sinais de pontuação e a decodificação correta das palavras; b) compreensão leitora com o seguinte diálogo: - Qual o título do texto? - O significado da palavra tóxico? - Qual a ideia principal do texto? - Segundo pesquisadores da Universidade Duke, qual a quantidade mínima de amigos para que você fique menos vulnerável a doenças?

3ª ETAPA: elaboração da sequência didática gamificada *Gamesler*, acessível para celular e *notebook*, seguiu os passos:

- 1) acesso ao site e realização do cadastro, criação de login e senha;
- 2) opção criar o *App*;
- 3) personalização do visual do *App*: cores e imagens do tema;
- 4) seleção da imagem de abertura do ícone que irá aparecer no celular;
- 5) estruturação do cabeçalho;
- 6) seleção na opção “conteúdo” (de cada aba e de cada ícone) a partir do material já organizado: texto de leitura (os dois textos lidos anteriormente e mais um texto intitulado “O primeiro amor é vivido com fantasia”), imagens, *quiz*, jogo de questionários que avalia diferentes conteúdos, página da web, ou páginas da internet, vídeos do *YouTube* e questionário; e
- 7) elaboração dos seis ícones, que compuseram o *Gamesler*, como disposto no Quadro 7.

QUADRO 7 - ÍCONES DO APP GAMESLER

1º ícone	Se Liga	Abordagem do assunto dos textos de leitura por meio de vídeos do <i>YouTube</i> (plataforma de compartilhar vídeos).
2º ícone	Fase 1 Ler é compartilhar	Leitura do texto, “Amizade: é impossível ser feliz sozinho” e <i>quiz</i> 1.
3º ícone	Fase 2 Ler é elevar o saber	Leitura do texto, “É possível estar em um relacionamento abusivo e não perceber”? E <i>quiz</i> 2.
4º ícone	Fase 3 Ler é crescer	Leitura do texto, “O primeiro amor é vivido com fantasia” e <i>quiz</i> 3.
5º ícone	Curiosidades	Textos sobre relacionamentos da <i>web</i> , fechamento do assunto.
6º ícone	Dê sua Opinião	Questionário sobre a atividade desenvolvida respondido pelos/as participantes.

Fonte: A autora (2021).

IMAGEM 2 - ÍCONES DO GAMESLER



Fonte: A autora (2021).

A imagem 2 refere-se aos ícones que compõem a sequência gamificada *Gamesler*.

QUADRO 8 - ETAPAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA *GAMESLER*

Data	Aulas	Atividades
09/11/21	2	Apresentação da proposta de trabalho. Baixar o <i>App Gamesler</i> e exploração do 1º ícone <i>Se liga</i> .
Início da Fase 1		
17/11/21	1	Exploração do ícone: fase 1 e realização do <i>quiz</i>
19/11/21	1	Retomada da fase 1
22/11/21	1	Retomada da fase 1
Início da Fase 2		
22/11/21	1	Exploração do ícone: fase 2 e realização do <i>quiz</i>
23/11/21	1	Retomada da fase 2
Início da Fase 3		
22/11/21	1	Exploração do ícone: fase 3 e realização do <i>quis</i>
23/11/21	1	Retomada da fase 3
24/11/21	1	Retomada da fase 3
24/11/21	1	Encerramento: exploração do 5º ícone: <i>Curiosidades</i> . Aplicação do 6º ícone: <i>Dê sua Opinião</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Quadro 8, está descrita a aplicação do *Gamesler*, desde a apresentação, encerramento, sendo enfatizadas as fases 1, 2 e 3 que se referem à leitura e a realização do *quiz*. Os/as participantes que apresentaram dificuldades na compreensão textual puderam refazer a Fase 1; Fase 2; Fase 3, tantas vezes quanto necessárias para melhorar sua leitura e a compreensão textual, até que completassem as fases do *App*.

4ª ETAPA: Encerramento do *Gamesler* com a exploração e debate sobre o ícone “*Curiosidades*”. E aplicação de um segundo questionário intitulado, “*Dê sua Opinião*”. O objetivo foi analisar a percepção dos/as participantes em relação a sequência didática aplicada. Também aqui foi realizado um pré-teste para identificar e eliminar problemas de formulação das perguntas (PRODANOV, 2013).

Etapa transversal à construção dos dados: No decorrer das etapas da pesquisa foi criado um diário de campo para anotação, pela pesquisadora, dos detalhes e impressões percebidos da interação dos/as participantes com a leitura e as atividades do *Gamesler*. Também foram registrados diálogos e comentários dos/as participantes. O conteúdo desse diário de campo foi destinado à construção de *clusters* (KASZNAR; GONÇALVES, 2014). O diário de campo (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020) é um instrumento metodológico utilizado para registrar os dados obtidos durante a pesquisa para posterior análise.

3.1.4 Estratégias para análise e apresentação dos dados

Para a análise e posterior apresentação dos dados desta pesquisa, foram selecionadas estratégias que pareceram adequadas à metodologia aqui sugerida. Por se tratar de uma metodologia inovadora, no sentido do uso de instrumentos digitais e *online*, a tendência foi de utilizar caminhos para potencializar esse caráter. A seguir, estão explicadas as iniciativas utilizadas:

A) Aproveitamento da organização dos dados, pela plataforma *Google Forms*, em gráficos estatísticos das respostas dos/as participantes. Essa organização gerou figuras em formato de pizza e barras;

B) Análise de comentários e diálogos por meio de etapas da estratégia de *clustering* ou agrupamentos em forma discursiva e em nuvem de palavras.

A plataforma *Google Forms* é uma ferramenta disponibilizada pela *Google* que possibilita elaborar questionários para pesquisas ou avaliações. Automaticamente, após as respostas chegarem, a plataforma organiza as informações em gráficos estatísticos. Essa organização foi aproveitada e transcrita para a análise e apresentação dos dados aqui obtidos.

O agrupamento, ou *clustering* é uma estratégia de análise que permite agrupar dados por similaridades ou dissimilaridades (KASZNAR; GONÇALVES, 2014). Essa estratégia reúne temas que se aproximam ou se afastam devido às semelhanças ou diferenças entre si. A análise de *clusters* é uma técnica que não exige a assunção de pressupostos quanto à estrutura e número de grupos. O único pré-requisito são as similaridades que reúnem elementos em conjuntos ou *clusters* distintos uns dos outros. Os resultados são apresentados em figuras, gráficos ou imagens.

A pesquisa aqui apresentada seguiu a adaptação do *clustering* (KASZNAR; GONÇALVES, 2014), apresentados por Cunha (2015) por serem coerentes à pesquisa qualitativa. Segundo essa autora, os passos utilizados permitem “a formação de conjuntos de resultados mais relevantes a partir da visualização, inter-relação e classificação dos dados” (CUNHA, 2015, p. 51). Segundo a autora, foram utilizados os primeiros passos indicados por Kasznar e Gonçalves (2014), que contemplaram: 1) análise exploratória para extrair informações gerais dos dados, 2) agrupamento dos dados por similaridade para uma observação mais aprofundada

dos temas, 3) visualização da classificação dos dados, e, por fim, 4) a organização dos *clusters* para gerar novas observações sobre eles.

Nesta pesquisa, foram formados seis *clusters* com conteúdos registrados no diário de campo tanto no decorrer da interação pesquisadora/participantes/recursos tecnológicos como a partir de duas questões abertas: uma no primeiro questionário e outra no segundo questionário.

Os *clusters* em formato discursivo e em Nuvem de Palavras⁵, apresentados na sequência, estão na ordem em que se desenvolveu a interação em campo, como a seguir: 1) respostas abertas disponibilizadas no *Google Forms*; 2) opiniões dos/as participantes sobre ler ou não ler textos ofertados em forma impressa; 3) comentários sobre textos disponíveis no *Gamesler*; 4) comentários sobre o aplicativo, 5) observação sobre a leitura e dificuldades encontradas no *Gamesler*; e 6) opiniões sobre a participação nas atividades gamificadas.

3.1.5 Aspectos éticos

Esta pesquisa seguiu as normas éticas previstas na resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que se referem à ética da pesquisa com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR com o CAAE 46336921.0.0000.9247. (ANEXO A). A direção da escola autorizou a realização da pesquisa e assinou o termo de ciência do local de estudo.

Os/as participantes selecionados/as, menores de 18 anos, receberam um convite por meio de uma explicação mediada pela plataforma *Google Meet*, para participar desta pesquisa. Eles/as e seus/as responsáveis foram informados de sua liberdade para aceitar ou não, bem como que seus direitos seriam preservados conforme as resoluções acima citadas.

⁵As Nuvens de Palavras foram formadas no *Word Clouds*, um aplicativo que cria nuvem de palavras com base em frases e parágrafos. O aplicativo está disponível em <<https://www.wordclouds.com>>.

3.1.6 Produto Educacional

O produto educacional intitulado *Trilhando no seu App* - Tutorial Didático Plataforma Fábrica de Aplicativo.

3.1.6.1 Delineamento do Produto Educacional

O produto educacional elaborado para essa dissertação é um tutorial *online* *Trilhando no seu App* - Tutorial Didático Fábrica de Aplicativos, para os/as professores/as da Educação Básica. A produção do tutorial deu-se na plataforma *Book Creator*, disponibilizada pelo sistema *Google*, a ferramenta é *online* e gratuita, nela é possível inserir imagens, formas, vídeos, gravação de voz e textos. Durante o passo a passo apresentado no *e-book* foi dado como exemplo a sequência didática gamificada *Gamesler* que foi elaborada na plataforma Fábrica de Aplicativos. Esse produto educacional foi idealizado a partir da necessidade de criar estratégias de ensino inclusivas, pensadas a partir de quem são os/as participantes e do como podem aprender de forma motivadora.

Este produto tem por objetivo geral: propor ao/a professor/a um tutorial didático em forma de *e-book* digital para a elaboração de um aplicativo educacional que possibilite estratégias motivacionais no ensino dos componentes curriculares da Educação Básica. A partir disso, tem-se os objetivos específicos: 1) apresentar a plataforma Fábrica de Aplicativos como recurso tecnológico no processo de aprendizagem da leitura e outros conteúdos; 2) indicar o passo a passo da construção de um aplicativo; 3) apresentar a sequência didática gamificada *Gamesler* como modelo utilizado para atividade de leitura.

O assunto abordado discorre sobre como o/a professor/a pode elaborar seu próprio *App*, na plataforma Fábrica de Aplicativos. Essa plataforma pode ser utilizada para elaborar atividades educacionais, como a gamificação, com qualquer conteúdo das disciplinas curriculares. A sequência didática *Gamesler* com as atividades de leitura aplicadas nesta pesquisa, foram utilizadas para exemplificar a organização e elaboração de um aplicativo educacional com os recursos disponibilizados na plataforma Fábrica de Aplicativos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental Integral e Médio, situada ao norte do Paraná no município de Apucarana. Em 2021, havia em

média 532 estudantes matriculados. A maioria dos/as estudantes da escola eram de baixa renda e sofriam com a violência no entorno do bairro, conforme informado pela pedagoga da escola. Eles/as viviam em um espaço social carente de diversões, informações culturais e lazer. A escola significava o único meio de interação, comunicação e informação cultural. A instituição possuía laboratório de informática equipado, embora em alguns momentos ocorresse a fragilidade do acesso à internet. Ainda assim, foi possível desenvolver o trabalho pedagógico associado à tecnologia.

A escolha por esta escola ocorreu em função de ser o local de atuação da pesquisadora. Os/as participantes selecionados, dentre eles/as três com diagnóstico de deficiência e sete com dificuldades na leitura e compreensão, faziam parte da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. A idade média estava entre 14 e 16 anos.

A pesquisa partiu de um trabalho colaborativo com a professora da disciplina de Programação Computacional e Tecnológica. A qual, percebendo as dificuldades dos/as estudantes na leitura e para compreensão dos enunciados das atividades, aceitou a realização do trabalho durante suas aulas, em virtude de o estudo pretendido estar associado à tecnologia e ser sua disciplina de atuação com a referida turma. Pelo fato dos/as participantes demandarem motivação para realizar atividades de leitura e por apresentarem facilidades para utilizarem tecnologias, e aplicativos de jogos a gamificação mostrou-se uma estratégia de ensino viável. Essa estratégia foi pensada em função de favorecer práticas inclusivas para que os/as participantes pudessem ter acesso ao conhecimento, sentirem-se pertencentes e desafiados/as a superarem ou minimizarem suas dificuldades na leitura e compreensão.

O interesse dos/as participantes na realização das atividades de leitura gamificadas evidenciou que as metodologias ativas, dentre elas, a gamificação pode ser considerada uma alternativa de ensino viável. A atividade de leitura gamificada *Gamesler* ocorreu no tempo e ritmo de aprendizagem de cada participante. O feedback rápido não atenuou o erro como negativo, mas como possibilidade de que cada participante pudesse criar suas estratégias de leitura para refazer a atividade. Este fato contribuiu para coleta e análise dos dados, mediante a observação de que o uso da tecnologia, quando utilizada como uma intencionalidade pedagógica, pode

contribuir para despertar o interesse pela leitura, criatividade e a interação entre os/as estudantes/professor/a e os diferentes conteúdos de forma prazerosa.

Embora a aplicação do *App* criado na plataforma Fábrica de Aplicativos tenha ocorrido na disciplina de Programação Computacional Tecnológica no Ensino Fundamental II, de uma escola Estadual de tempo integral de Apucarana. O passo a passo foi traçado de forma que possa ser usado por todos os componentes curriculares. O material encontra-se *online* no link a seguir: https://read.bookcreator.com/QmFyv4AbiEbF0sZB9ExZs8DrN7J3/imvYmjmfRomkb_jO0MIVdQ

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção, que apresenta e discute os dados da pesquisa, está organizada em quatro partes. A primeira delas (4.1) apresenta a caracterização da turma, o perfil socioeconômico e o interesse dos/as estudantes pelas atividades de leitura em recursos tecnológicos. Essas informações foram obtidas no conteúdo do primeiro questionário (Apêndice A). A segunda parte (4.2) mostra a análise da leitura em material físico, feita em voz alta pelos/as participantes, para a pesquisadora. Essa observação/escuta avaliativa seguiu critérios estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017) e na análise de três professores/as de Língua Portuguesa que trabalhavam e/ou já trabalharam com os/as participantes da pesquisa. Na terceira parte (4.3) encontra-se a aplicação da sequência didática gamificada. Essa sequência, o *Gamesler*, foi estruturado em seis ícones. O 1º deles intitula-se “*Se liga*”: *exploração de vídeos do YouTube sobre a temática do trabalho (amizade e relacionamento abusivo)*; o 2º ícone é intitulado “*Fase 1*”: *texto e quiz*; o 3º ícone tem o título “*Fase 2*”: *texto e quiz*; o 4º ícone intitula-se “*Fase 3*”: *texto e quiz*; o 5º ícone tem o título “*Curiosidades*”: *textos da web (sobre relacionamento abusivo)*; e finalmente o 6º ícone intitula-se “*Dê sua Opinião*”, que disponibilizou o questionário final, elaborado no *Google Forms*, destinado aos/às participantes (Apêndice B), com o intuito de verificar a opinião deles/as sobre o *Gamesler*. A quarta parte (4.4) apresenta a reflexão sobre os dados obtidos no decorrer da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

De acordo com informações obtidas com a pedagoga responsável pelo 9º ano, a maior parte dos/as estudantes vivia em situações precárias, residia em um bairro da periferia da cidade e seus pais realizavam trabalhos esporádicos nas fábricas do bairro, como ajudantes em obras de construção. Com o intuito de obter informações para melhor conhecer os/as estudantes da turma, estão apresentados, a seguir, na subseção 4.1.1, dados referentes à realidade socioeconômica, interesse por leitura e por atividades com recursos tecnológicos.

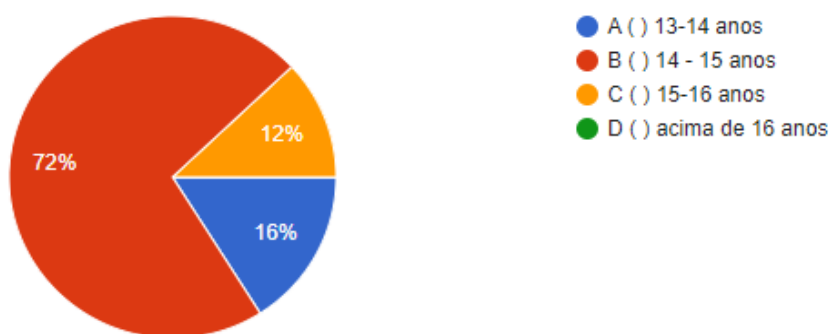
O conjunto de dados obtidos está disponibilizado em Gráficos, Quadros e Nuvens de Palavras. Do Gráfico 1 ao Gráfico 8 estão informações que contemplam os/as 25 estudantes. O mesmo acontece com o Quadro 9 e com a Nuvem de

Palavras “razão para não ler” (Imagem 3). A participação da totalidade da turma aconteceu como sensibilização para a obtenção de informações sobre o gosto pela leitura e contextualização socioeconômica, uma vez que os/as 25 estudantes apresentavam dificuldades na habilidade de leitura e compreensão textual.

Após esse trabalho, foi realizado um sorteio para determinação dos/as participantes da pesquisa. Dessa forma, para a obtenção e análise dos dados, foram considerados dez participantes, dos/as quais três com diagnóstico de deficiência e os outros sete selecionados por sorteio. A partir do item 4.2, “Escuta da leitura dos/as dez participantes”, os dados referem-se aos sete participantes sorteados e às três pessoas com deficiência.

4.1.1 Dados dos/as 25 estudantes

GRÁFICO 1 - IDADE DOS/AS ESTUDANTES DA TURMA DO 9º ANO
2- Qual sua idade?
25 respostas



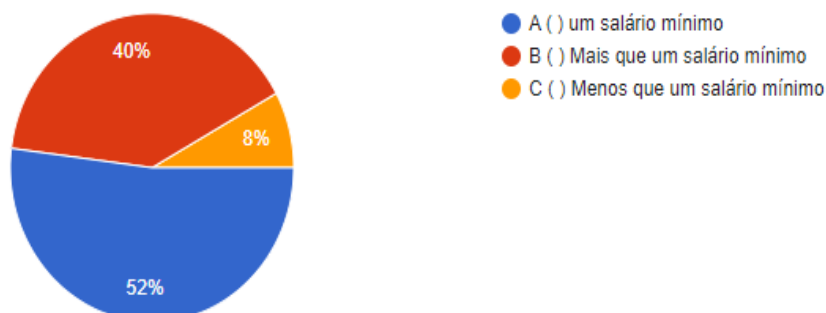
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 1 mostra a faixa etária dos/as 25 estudantes da turma do 9º ano. A turma era composta por 25 estudantes, dentre os quais aproximadamente 20% estavam na faixa dos 16 anos. A maioria, 70%, tinha idade entre 14 e 15 anos.

GRÁFICO 2 - RENDA DOS FAMILIARES

6- Qual é a renda da sua família?

25 respostas



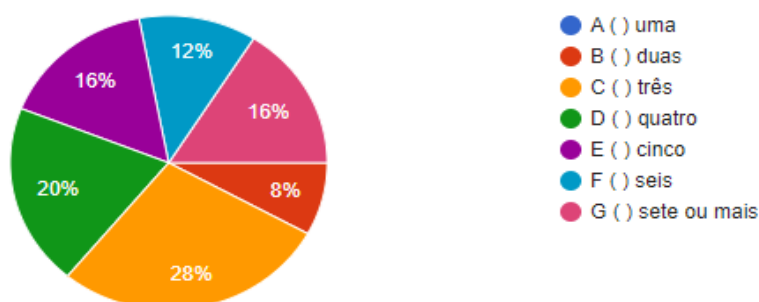
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

Os dados apresentados no Gráfico 2 mostram condições econômicas dos/as estudantes. Observou-se que 92% viviam uma realidade econômica entre um salário-mínimo, e 8% sobreviviam com menos de um salário-mínimo.

GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MORADORES NAS RESIDÊNCIAS

4.- Quantas pessoas da sua família moram com você?

25 respostas



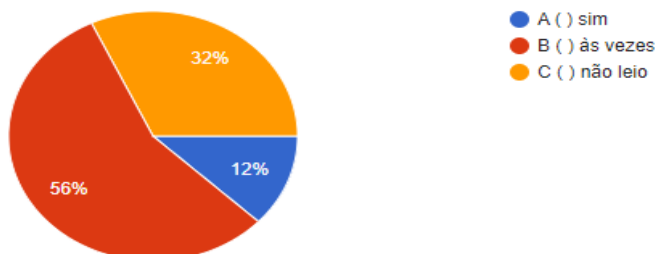
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 3 indica que 28% dos/as estudantes residiam com mais duas pessoas. Moravam cinco ou mais pessoas, na mesma casa, 44% dos/as estudantes.

GRÁFICO 4 - FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE DE LEITURA

12- Você lê com frequência?

25 respostas



Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 4 mostra a frequência da atividade de leitura da turma. Os números revelaram que 56% dos/as estudantes responderam que liam frequentemente; 32% às vezes; e 12% não liam.

QUADRO 9 - RAZÕES PARA NÃO LER

- “*não gosto*”;
- “*não gosto*”;
- “*não me interessa em livros em si por outros tipos de leitura posso gostar não sei*”;
- “*porque não tenho materiais e tenho dificuldade para ler*”;
- “*não tenho muito interesse, prefiro fazer outras coisas*”;
- “*não tenho tempo, eu sou bem ocupada por ajudar minha mãe com meus três irmãos*”;
- “*não gostar de ler*”;
- “*não tenho tempo*”;
- “*eu leio*”;
- “*não gosto muito*”;
- “*acha difícil entende[r] o texto*”;
- “*não gosta*”;
- “*por que eu não gosto*”;
- “*a eu não gosto muito de ler*”.

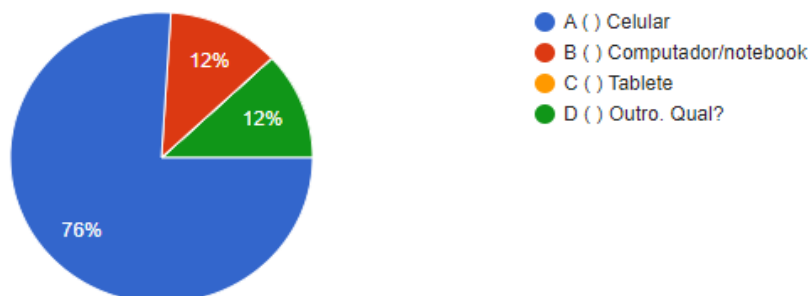
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Quadro 9 foi formado com as respostas obtidas no primeiro questionário dirigido aos/as 25 estudantes. Quando questionados sobre o porquê não liam, 14 responderam. As respostas organizadas no quadro 9 mostraram a repetição da palavra não, associada ao termo interesse, ao gosto e à habilidade. No total da turma, “não gostar de ler”, “não se interessar pela leitura” e “não conseguir ler” foi consenso.

GRÁFICO 6 - RECURSOS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES REMOTAS

18- Qual meio eletrônico você utiliza para as atividades escolares remotas?

25 respostas



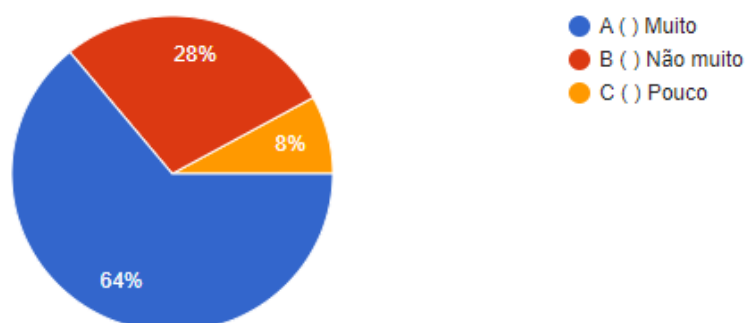
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 6 trata dos recursos utilizados durante as atividades remotas. Esse gráfico mostra que a maioria dos/as estudantes (76%) utilizavam seu celular para realizar as atividades escolares. O computador e/ou *notebook* eram utilizados por 12% dos/as estudantes; e o mesmo percentual (12%) usava outros recursos.

GRÁFICO 7 - INTERESSE POR JOGOS/GAMES

21. Você se interessa por jogos/games?

25 respostas



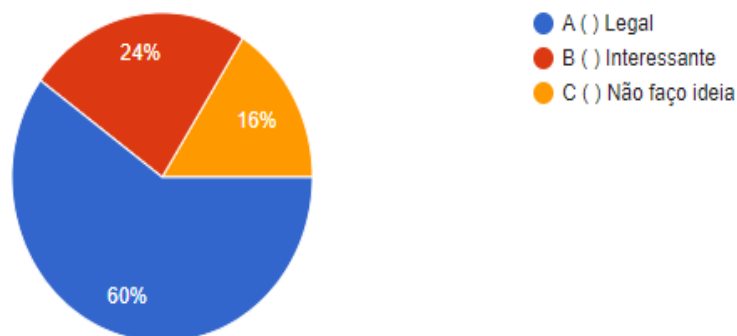
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 7 mostra o interesse por jogos/*games*. As respostas obtidas revelaram que 64% dos/as estudantes tinham interesse por jogos ou *games*. No conjunto dos respondentes, 8% disseram interessar-se pouco por esse tipo de atividade.

GRÁFICO 8 - INTERESSE NAS ATIVIDADES DE LEITURA GAMIFICADA

22- O que você acha de atividades de leituras em forma de jogos/games?

25 respostas



Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 8 trata do que os/as estudantes achavam sobre as atividades de leitura em forma de jogos/*games*. Nesse gráfico, o percentual de 60% dos/as estudantes figurou como favorável à leitura gamificada. Os outros 40% apresentaram curiosidade ou desconheciam esse tipo de estratégia de leitura.

4.2 DADOS REFERENTES AOS DEZ PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.2.1 Escuta da leitura dos/as dez participantes

Nessa fase da sequência didática, foi observada a leitura em texto impresso a partir dos critérios definidos na BNCC (2017). Dentre os critérios encontravam-se os itens: 1) decodifica e pronuncia as palavras de forma correta a partir da acentuação; 2) troca e omite letras das palavras ao ler; 3) lê com fluência e entonação, observando os sinais de pontuação; 4) efetua leitura compreensiva e global de textos; 5) compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; 6) identifica o título do texto; 7) reconhece a ideia principal; e 8) localiza informações explícitas no texto. A análise do desenvolvimento na habilidade de leitura verificou a fluência leitora e a compreensão do que se lê. O foco do estudo não foi analisar a compreensão na perspectiva da interpretação textual, mas constatar se os/as participantes realizaram uma leitura atenta e não a mera decodificação automática, sendo capazes de perceber os fatos principais do texto.

Antes de iniciar a leitura, foi explicado aos/às participantes o trabalho a ser desenvolvido, e ressaltado que poderiam deixar de fazer parte do grupo a qualquer momento. Outro ponto comentado foi o motivo do sorteio. Nessa atividade de leitura, não foi estabelecido um tempo limite, foi priorizado o respeito às especificidades dos/as participantes com deficiência e o tempo dos/as demais, que apresentam dificuldades na leitura. Os/as participantes fizeram comentários espontâneos sobre a atividade. Suas falas foram anotadas no diário de campo e deram embasamento para a elaboração da sequência didática. Um resumo dos comentários está no Quadro 10.

QUADRO 10 - OPINIÕES DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE A LEITURA EM VOZ ALTA

<p>Participante 1 - <i>“não gosto de ler e não consigo ler direito”</i>;</p> <p>Participante 2 - <i>“tenho dificuldades para ler”</i>;</p> <p>Participante 4 - <i>“as pessoas não entendem o que leio”</i>;</p> <p>Participante 5 - <i>“não gosto de ler e demora muito ler dois textos”</i>;</p> <p>Participante 8 - <i>“não consigo ler muito”</i>;</p> <p>Participante 9 - <i>“fico cansado”</i>.</p> <p>Os/as quatro participantes que aceitaram ler os dois textos, indicaram:</p> <p>Participante 3 - <i>“vou ler os dois textos, gosto de ler”</i>;</p> <p>Participante 6 - <i>“vou ler, mas eu quase não leio em voz alta, tenho vergonha”</i>;</p> <p>Participante 7 - <i>“vou ler, só que erro e fico com falta de ar”</i>;</p> <p>Participante 10 - <i>“vou ler os dois textos, gosto de ler”</i>.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas organizadas no Quadro 10 mostram a repetição da palavra “não”, “gosto”, “consigo”, “ler”. No total da turma, 40% se propuseram a ler dois textos; 60% alegaram não conseguir.

passar de fase, repetiriam a mesma fase tantas vezes quantas fossem necessárias, sem que isso implicasse em algum tipo de perda; e 3) não seria permitido falar as respostas das questões, em vista do respeito para com o outro na realização de cada atividade. Foi explicado que a gamificação iria envolver regras, metas e desafios a serem vencidos em cada fase da sequência didática.

Em seguida, foi apresentado como foi elaborado o *App* com foco na leitura, e que o objetivo de cada fase seria contribuir com a melhora da habilidade de leitura e com a compreensão textual de todos/as por meio das atividades gamificadas. No *Datashow*, foi mostrado o *Gamesler*, detalhando as abas com os respectivos ícones. Logo depois, os/as participantes baixaram o *App*, alguns levaram o seu celular e/ou conversaram com seus familiares e levaram um aparelho emprestado para a realização do trabalho. Foram disponibilizados três celulares, os/as demais utilizaram os computadores da sala de informática. A escola disponibilizou *wi-fi* com senha para os/as participantes. O *App* deveria ficar no celular ou no computador até a finalização do trabalho, que poderiam baixar por *QR code*, pelo *link* disponibilizado no mural da sala no *classroom*, no *whats* e enviado por *e-mail*. Alguns participantes não conseguiram baixar o *App* nesse dia devido à internet oscilar, então acompanharam pelo *Datashow*.

Na sequência, foi explorado o 1º ícone: “Se Liga”, por meio de vídeos do *YouTube*. Os vídeos tratavam do tema relacionamentos abusivos e amizade, com aporte para o diálogo discursivo. Os/as participantes falaram sobre o que sentiam a respeito de atitudes abusivas e do respeito entre as pessoas.

No que diz respeito ao termo amizade, a indicação dos/as participantes está disposta no Quadro 11, na página seguinte.

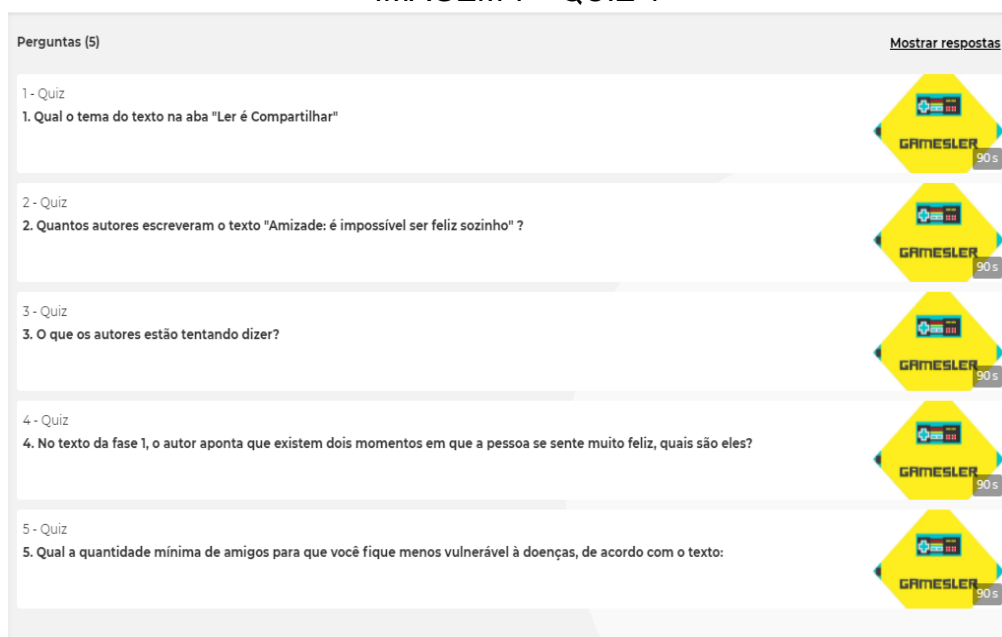
feliz sozinho”, no ícone 2; e a realização do Quiz 1. As imagens abaixo representam o caminho percorrido.

IMAGEM 6 - TEXTO DA FASE 1



Fonte: A autora (2021).

IMAGEM 7 - QUIZ 1

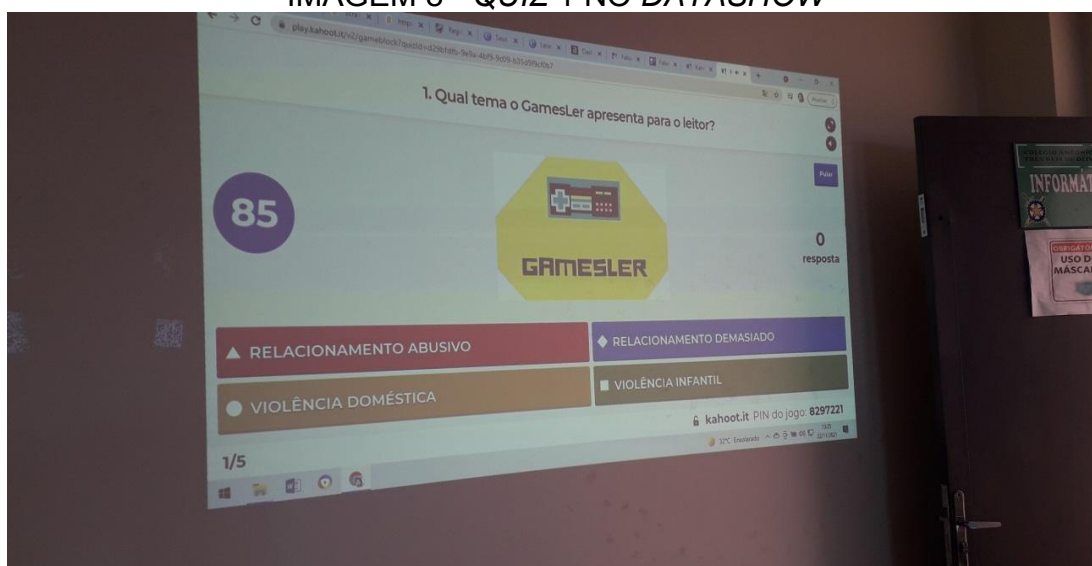


Fonte: A autora (2021).

Os/as participantes acessaram o aplicativo e foram direcionados para realizar a leitura do texto, “Amizade: é impossível ser feliz sozinho”, quantas vezes achassem necessárias. Quando todos/as indicaram que já haviam terminado a leitura, foram direcionados para o Quiz 1, no *kahoot*, plataforma gratuita (CARVALHO, 2015). Os/as participantes interagiram por meio do celular e/ou computador para responderem os questionários. O acesso ao *kahoot* pela

pesquisadora gerou o PIN, que foi disposto no *Datashow*. Os/as participantes digitaram no celular e/ou no computador e tiveram acesso ao *quiz* de compreensão textual. As perguntas ficaram bem visíveis no *Datashow*, e as alternativas com as respostas em formas e cores diferentes. Então, no aplicativo, tiveram acesso às formas e cores das possíveis respostas e marcavam suas opções. As imagens 8 e 9 mostram as questões do *Quiz 1* e como foram lidas e respondidas pelos/as participantes.

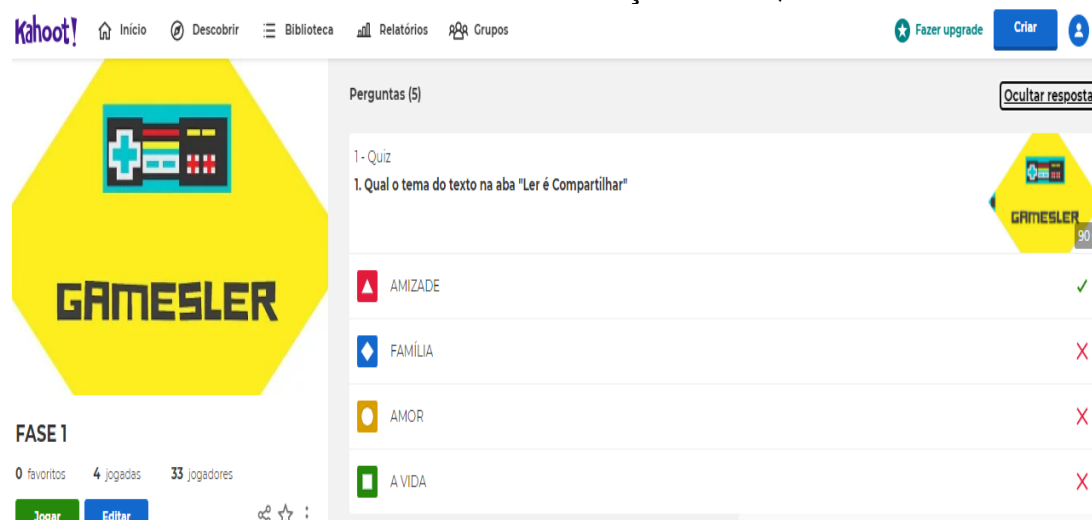
IMAGEM 8 - QUIZ 1 NO DATASHOW



Fonte: A autora (2021).

A imagem 8 é um exemplo de como as perguntas foram apresentadas no *Datashow*.

IMAGEM 9 - VISUALIZAÇÃO DO QUIZ



Fonte: A autora (2021).

A imagem 9 reproduz os símbolos do *quiz* conforme os/as participantes visualizaram para interagir no celular ou no computador.

QUADRO 12 - PARTICIPAÇÃO/DESEMPENHO DOS/AS PARTICIPANTES - FASE 1

Participantes	Presente na Fase 1	Faltou na Fase 1	Problemas de conexão	Avançou na 1ª tentativa	Refez 1 vez	Refez 2 vezes
Participante 1		X		X		
Participante 2	X				X	
Participante 3	X			X		
Participante 4	X			X		
Participante 5	X			X		
Participante 6	X			X		
Participante 7	X					X
Participante 8	X			X		
Participante 9	X					X
Participante 10	X		X	X		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O/a participante que apresentou dificuldade e não conseguiu acertar três das cinco questões do *Quiz* 1, não progrediu para a outra fase: foi preciso refazer essa etapa na aula seguinte. Nessa fase, estavam presentes nove participantes, e o participante 1 faltou nesse dia. Dos presentes, três não conseguiram avançar de fase (participantes 2, 7 e 9), pois tiveram dificuldades na compreensão textual. O participante 10 teve problemas para conectar seu celular e não realizou a fase 1. Cinco avançaram a fase (participantes 3, 4, 5, 6 e 8).

No terceiro dia (19/11/2021), houve continuidade da Fase 1 com os três participantes que tiveram dificuldades (participante 2, 7 e 9), com o participante (1) que havia faltado, e com participante (10) que teve problemas de conexão. Os/as participantes tiveram êxito e avançaram de fase. Os/as participantes estavam motivados e, conforme notas do diário de campo, fizeram comentários, dispostos no Quadro 13, na página seguinte.

QUADRO 13 - COMENTÁRIOS SOBRE A INTERAÇÃO COM O APLICATIVO

Participante 3: - “que legal o App, durante a leitura minha mente ficou concentrada só na leitura, e não vi o tempo passar. Que gostoso ver nas questões que eu lembrava do que havia lido”;

Participante 6: - “mostrei o App para meu pai e ele achou interessante ler assim, diferente de um texto no caderno ou em livro”;

Participante 5: - “não gosto de ler, mas aqui tô gostando, dá para perceber em [que] momento eu deveria ter tido mais atenção ao ler o texto, quando fiquei em dúvida na hora de responder o quiz”;

Participante 7: - “ler rápido sem observar o que diz o texto não ajuda a entender o assunto”.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Esses comentários dos/as participantes sobre a interação no *Gamesler* formaram a Nuvem de Palavras 4.

IMAGEM 10 - NUVEM DE PALAVRAS: 4 COMENTÁRIOS SOBRE A INTERAÇÃO COM O APLICATIVO



Fonte: A autora (2022).

A Nuvem de Palavras 4 ressaltou os termos: “gostei”, “muito”, “ler”, “leamos”, “não”. Os comentários espontâneos sobre a interação com o *App* deram conta de que gostaram de ler no *App*, embora não gostassem da leitura de textos impressos.

No quarto dia (22/11/21), ocorreu o início da Fase 2. Essa fase teve a leitura do texto em seu desenvolvimento, no 3º ícone: “Ler é elevar o saber”, do texto disponível “É possível estar em um relacionamento abusivo e não perceber”? Esse texto foi trabalhado para a realização do *Quiz 2*.

IMAGEM 11 - TEXTO DA FASE 2

The image shows a mobile application interface for 'GAMESLER'. On the left, there is a yellow square with a game controller icon and the text 'GAMESLER' and 'Projetos Educacionais'. Below this is a QR code and a URL: 'https://pwa.app.vc/gamesler_2732702'. On the right, there is a text article titled 'LER É ELEVAR O SA...' with a back arrow. The article discusses psychological and moral abuse in relationships and asks 'É POSSÍVEL ESTAR EM UM RELACIONAMENTO ABUSIVO E NÃO PERCEBER?'. The text explains that abuse can be subtle and occurs in various contexts, including family and friendships, and is often caused by insecurity.

Fonte: A autora (2021).

O texto intitulado “É possível estar em um relacionamento abusivo e não perceber”? faz parte do projeto “Violência contra a mulher não tem desculpa! Capacitando para o enfrentamento à violência”, e circula na cartilha de 2021 do Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Foi escolhido para reflexão da temática relacionamento abusivo.

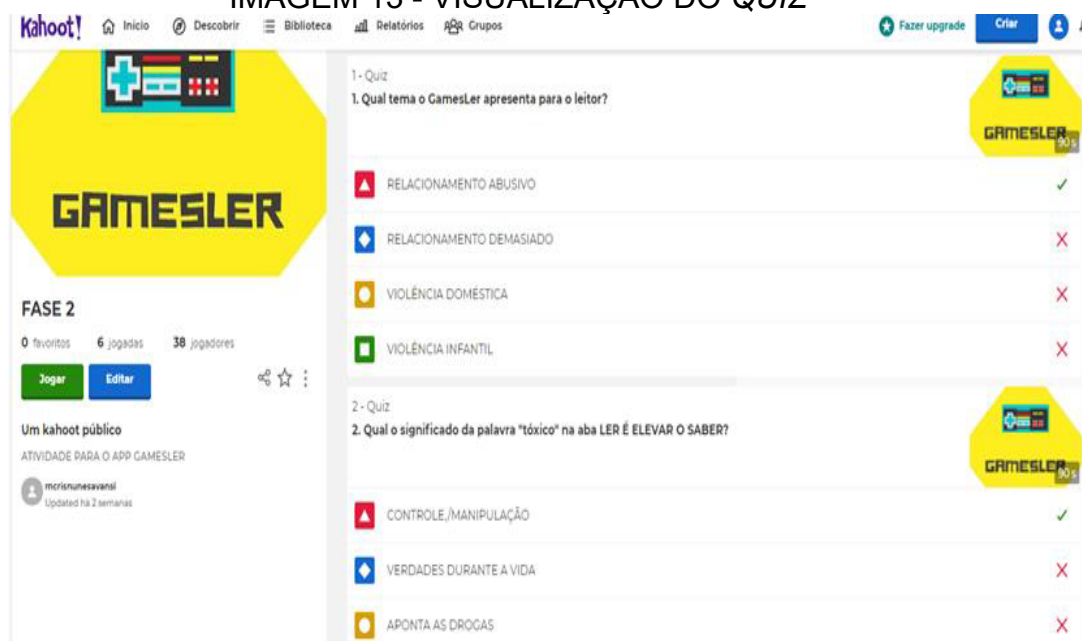
IMAGEM 12 - QUIZ 2



Fonte: A autora (2021).

A Imagem 12 mostra as questões do *Quiz 2*, que seguiu a mesma sequência do *Quiz 1*: primeiro foi feito uso do *Datashow* para conhecimento dos/as participantes e mesmo formato para serem respondidas por eles/as no celular ou computador.

IMAGEM 13 - VISUALIZAÇÃO DO QUIZ



Fonte: A autora (2021).

A Imagem 13 mostra as questões do *Quiz 2* e como foram lidas e respondidas pelos/as participantes.

QUADRO 14 - PARTICIPAÇÃO/DESEMPENHO DOS/AS PARTICIPANTES – FASE 2

Participantes	Presente na Fase 1	Faltou na Fase 1	Problemas de conexão	Avançou na 1ª tentativa	Refez 1 vez	Refez 2 vezes
Participante 1	X				X	
Participante 2	X			X		
Participante 3	X			X		
Participante 4	X			X		
Participante 5	X			X		
Participante 6	X			X		
Participante 7	X			X		
Participante 8	X			X		
Participante 9	X			X		
Participante 10	X			X		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nesse dia, dentre os/as dez participantes, somente o participante 1 não avançou de fase. Ele/a apresentou dificuldade na compreensão textual. No quinto dia (23/11/21), houve a continuação da Fase 2. O/a Participante 1 refez a atividade e obteve êxito na leitura e compreensão do texto. Na sequência, deu-se início à Fase 3 com todos/as participantes. Foi explorado o 4º ícone: “*Ler é crescer*”, configurando a Fase 3, para leitura do texto, “O primeiro amor é vivido com fantasia”, e para realização do Quiz 3. A fase foi refeita com os/as sete participantes que tiveram dificuldades.

IMAGEM 14 - TEXTO DA FASE 3

The image shows a mobile application interface. On the left, there is a yellow and blue graphic with the text 'GAMESLER' and 'Projetos Educacionais'. Below this is a QR code and a URL: https://pwa.app.vc/gamesler_2732702. On the right, there is a text screen titled 'LER É CRESCER' with a back arrow. The text on the screen reads: 'O primeiro amor é vivido com fantasia. Como regra geral, nosso primeiro grande amor é uma espécie de sonho. A pessoa que desperta em nós todo o sentimento, toda a vontade de agradar e de se dedicar nos mínimos detalhes, toda a vontade de aconchegar e ser aconchegado, na maior parte das vezes nem sabe do nosso amor por ela. Não temos coragem de contar, pois morremos de medo da rejeição. Não queremos também, contudo, a aceitação, pois isso nos levaria a um relacionamento real para o qual não estamos preparados. Ou seja, não contar interessa nos dois casos. Se algum amigo superintimo fica sabendo e faz alguma brincadeira a respeito,'

Fonte: A autora (2021).

O texto intitulado “O primeiro amor é vivido com fantasia”, do escritor brasileiro Flávio Gikovate, encontrava-se no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano. Foi escolhido por tratar do comportamento do/a adolescente no seu primeiro amor. O tema chamaria a atenção dos/as participantes, tendo em vista que poderiam estar vivenciando essa fase da vida.

IMAGEM 15 - QUIZ 3

Perguntas (5) Mostrar respostas

1 - Quiz
1. QUANTAS PALAVRAS ESTÃO EM NEGRITO NESTE TEXTO QUE ACABOU DE LER?

2 - Quiz
2. NA FRASE: "Não cansamos de elogiar a pessoa amada..." AS RETICÊNCIAS SERVE PARA:

3 - Quiz
3. QUAL O AUTOR DO TEXTO?

4 - Quiz
4. O texto fala de viver uma história de amor extraordinária, seria como?

5 - Quiz
5. Qual é o título do texto que você leu na aba "Ler é crescer"?

Fonte: A autora (2021).

A Imagem 15 mostra as questões do Quiz 3, que seguiu a mesma estrutura do Quiz 1, com uso do *Datashow* e depois do celular ou computador. A imagem mostra o Quiz 3.

IMAGEM 16 - VISUALIZAÇÃO DO QUIZ

Pergunta	Tipo	
1 1. QUANTAS PALAVRAS ESTÃO EM NEGRITO NESTE TEXTO QUE ACABOU DE LER?	Quiz	
	<input checked="" type="checkbox"/> 13	✓
	<input type="checkbox"/> 11	✗
	<input type="checkbox"/> 5	✗
	<input type="checkbox"/> 6	✗
	<input type="checkbox"/> Nenhuma resposta	✗
2 2. NA FRASE: "Não cansamos de elogiar a pessoa amada..." A RETICÊNCIAS SERVE PARA:	Quiz	
	<input checked="" type="checkbox"/> CONTINUAÇÃO DA IMAGINAÇÃO	✓
	<input type="checkbox"/> APONTA O ELOGIO DA PESSOA AMADA	✗
	<input type="checkbox"/> FINALIZAÇÃO DA FRASE	✗
	<input type="checkbox"/> APENAS PARA ENCERRAR O CONTEXTO	✗
	<input type="checkbox"/> Nenhuma resposta	✗

Fonte: A autora (2021).

A Imagem 16 mostra as questões do Quiz 3 e como foram lidas e respondidas pelos/as participantes.

QUADRO 15 - PARTICIPAÇÃO/DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES - FASE 3

Participantes	Presente na Fase 1	Faltou na Fase 1	Problemas de conexão	Avançou na 1ª tentativa	Refez 1 vez	Refez 2 vezes
Participante 1	X			X		
Participante 2	X			X		
Participante 3	X			X		
Participante 4	X				X	
Participante 5	X				X	
Participante 6	X				X	
Participante 7	X				X	
Participante 8	X				X	
Participante 9	X				X	
Participante 10	X				X	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos dez participantes presentes, três tiveram êxito nessa fase, e sete apresentaram dificuldades na compreensão textual. Ao refazerem a Fase 3, os sete participantes conseguiram resolver o *quiz* e leram com atenção para compreender os textos. Comentários dos/as participantes durante essa fase de leitura gamificada estão indicados no Quadro 16.

QUADRO 16 - COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA GAMIFICADA
(Continua)

<p>Participante 9: - <i>“Nossa! Ainda não consigo lembrar das coisas para acertar tudo. Preciso ler mais”;</i></p> <p>Participante 7: - <i>“Agora sim! Estou aprendendo a ler porque me recordo das coisas, como é fácil, gostei!!</i></p> <p>Participante 3: - <i>“Nem acredito que estamos conseguindo silêncio durante a atividade e que ninguém está dando a resposta do quiz”;</i></p> <p>Participante 6: - <i>“Ler e reler o texto ajuda [a] entender o assunto para saber responder o quiz”;</i></p> <p>Participante 4: - <i>“Verdade, eu nunca fui de ler, nunca gostei, mas agora percebo que quanto mais se lê, melhor! “Eu não me importo em refazer a fase, ler aqui no App acho legal, me sinto bem, uma competição saudável em que todos são respeitados e também terminamos, isso que importa. Eu gosto de ver que consegui fazer, dá uma alegria, acertar e ver que eu fiz sozinho, que posso melhorar minha leitura;</i></p>

QUADRO 17 - DESENVOLVIMENTO DOS/AS PARTICIPANTES NAS FASES DE LEITURA DOS TEXTOS E QUIZ
(Continua)

Participante	Escuta da leitura	Fase 1 da leitura gamificada	Fase 2 da leitura gamificada	Fase 3 da leitura gamificada
Participante 1	Só aceitou ler um texto, teve dificuldades na decodificação e na pronúncia das palavras com trocas e omissões de letras. Leu sem respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão textual, esqueceu-se do título do texto lido. Não fez relação do significado da palavra tóxica ao contexto textual.	Leu 2 vezes o texto da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 2. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 3 vezes e teve êxito no quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 3. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.
Participante 2	Só aceitou ler um texto, teve dificuldades na decodificação e na pronúncia das palavras com trocas e omissões de letras. Leu sem respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão, não identificou o título. Ao relacionar o significado da palavra tóxica ao contexto textual, indicou que tóxica “é esquisito e feio”.	Leu 2 vezes o texto da fase 1. Na primeira tentativa, não teve êxito na realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu 2 vezes o texto e teve êxito no quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 3. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.
Participante 3	Leu com fluência, entonação, sem trocas ou omissões de letras. Respeitou os sinais de pontuação. Compreendeu o texto, identificou o título, as informações explícitas e indicou que tóxica “é quando a pessoa é ruim”.	Leu 3 vezes o texto da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 3. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.
Participante 4	Só aceitou ler um texto, teve dificuldades na decodificação e na pronúncia das palavras com trocas e omissões de letras. Leu sem respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão textual, identificou o título do texto e indicou que tóxica é “algo que faz mal”.	Leu 3 vezes o texto da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu o texto 2 vezes da fase 3. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 3 vezes e teve êxito no quiz.
Participante 5	Só aceitou ler um texto, decodificou e pronunciou de forma correta quase todas as palavras, com algumas trocas e omissões de letras. Leu sem respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão textual, identificou o título do texto e que tóxica é “algo errado”.	Leu 2 vezes o texto da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 1 vez o texto da fase 3. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu 2 vezes o texto e obteve êxito no quiz.

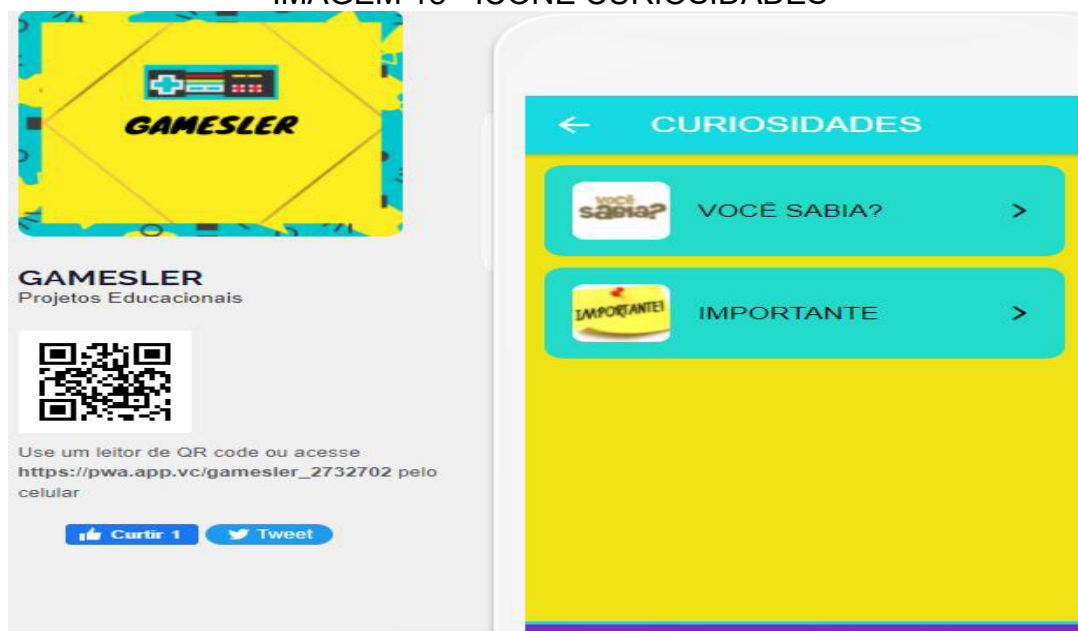
Participante 6	Aceitou ler os 2 textos. Decodificou e pronunciou de forma correta quase todas as palavras, fez algumas trocas e omissões de letras, teve dificuldades para respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão, textual identificou o título e as informações explícitas no texto. Disse: - "tóxico é como se fosse veneno".	Leu 3 vezes o texto da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 1 vez o texto da fase 3. Não obteve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu 3 vezes o texto. Teve êxito no quiz.
Participante 7	Aceitou realizar a leitura dos textos. Decodificou e pronunciou de forma correta quase todas as palavras, fez algumas trocas e omissões de letras. Teve dificuldades para respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão textual, identificou o título e as informações explícitas no texto. Disse: - "tóxico é algo irritante".	Leu 2 vezes o texto da fase 1. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa, leu 2 vezes o texto e teve êxito no quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 3. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 2 vezes e obteve êxito no quiz.
Participante 8	Só aceitou ler um texto, decodificou e pronunciou de forma correta quase todas as palavras, com algumas trocas e omissões de letras. Leu sem respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão textual, identificou o título do texto e indicou que tóxico é "algo perigoso".	Leu o texto 2 vezes da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz.	Leu 1 vez o texto da fase 3. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 2 vezes e obteve êxito no quiz.
Participante 9	Só aceitou ler um texto, teve dificuldades na decodificação e pronúncia das palavras, fez algumas trocas e omissões de letras. Leu sem respeitar os sinais de pontuação. Na compreensão textual, identificou o título do texto e indicou que tóxico é "quem não presta".	Leu 1 vez o texto da fase 1. Não teve êxito na primeira realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 2 vezes e teve êxito na realização do quiz.	Leu 3 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na realização do quiz na primeira tentativa.	Leu 3 vezes o texto da fase 3. Não teve êxito na primeira tentativa de realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 2 vezes e teve êxito no quiz.
Participante 10	Leu com fluência, entonação, respeitou os sinais de pontuação e sem trocas ou omissões de letras. Compreendeu o texto, identificou o título, as informações explícitas e indicou que tóxico "é uma pessoa que diz que você não pode isso ou aquilo".	Leu 2 vezes o texto da fase 1. Teve êxito na primeira tentativa do quiz.	Leu 2 vezes o texto da fase 2. Teve êxito na realização do quiz na primeira tentativa	Leu 2 vezes o texto da fase 3. Não teve êxito na realização do quiz. Na segunda tentativa dessa fase, leu o texto 2 vezes e teve êxito no quiz.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os dados do Quadro 17 mostraram que os/as participantes realizaram as atividades de acordo com o próprio ritmo de aprendizagem. A forma da apresentação da leitura, os motivos gráficos foram elementos para motivar uma leitura atenta e global do texto, com chances de refazerem a atividade. Os/as participantes 1, 2, 4, 5, 8 e 9, na leitura de impressos, aceitaram ler apenas um texto. No *Gamesler*, leram os textos de cada fase de duas a três vezes para conseguirem êxito ao responder cada *quiz*.

No sexto dia (24/11/21), houve o fechamento com a exploração do 5º ícone, intitulado “Curiosidades”. Esse ícone tratava de textos da *web* sobre relacionamentos.

IMAGEM 18 - ÍCONE CURIOSIDADES



Fonte: A autora (2021).

Na medida em que foram finalizando as fases de leitura gamificada, os/as participantes acessaram esse ícone e foram lendo os materiais disponíveis sobre relacionamentos. Durante a exploração do ícone, alguns leram em voz alta. Após esse evento, foi iniciado um debate sobre o assunto. O 6º ícone, “Dê sua Opinião”, foi apresentado com a explicação do questionário sobre o que deveriam responder, a respeito do trabalho realizado.

Antes de responderem ao questionário, alguns participantes emitiram opiniões.

Participante 3: - *“deveria ter mais atividades assim com os outros conteúdos, fica atrativo aprender”*.

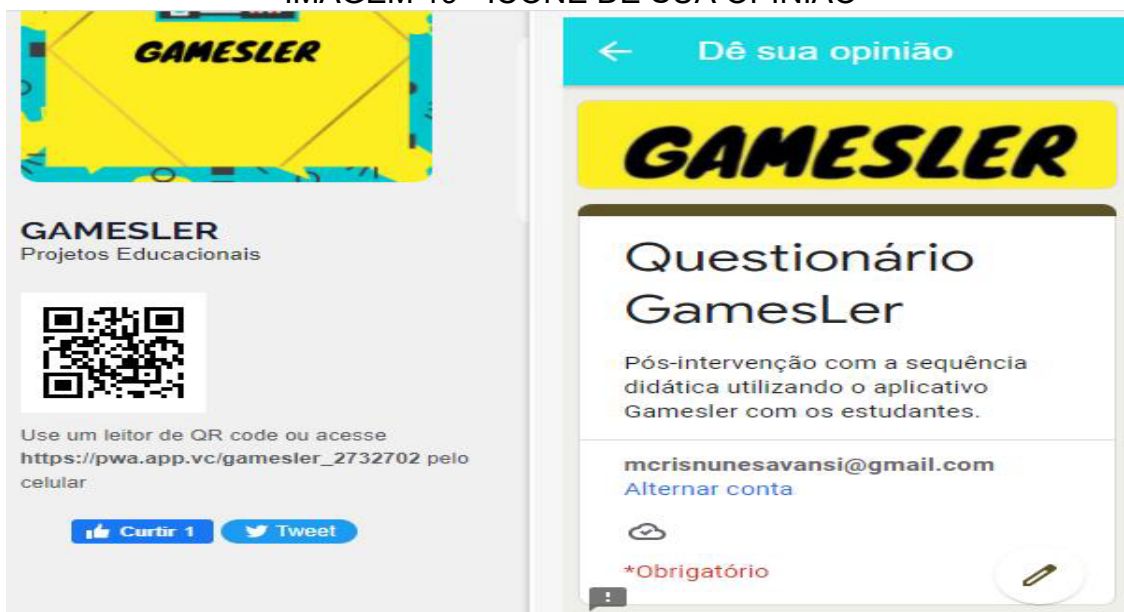
Participante 4: - “a gente não fica com vergonha de não avançar a fase, lemos outra vez e também conseguimos”.

Participante 6: - “gostei muito do trabalho, mostrei para meu pai no meu celular e lemos juntos todos [os] textos e ele disse: - você está lendo melhor”!!

Participante 7: - “ler no App foi legal”.

Participante 9: - “gostei muito, e olha que nunca fui de ler”.

IMAGEM 19 - ÍCONE DÊ SUA OPINIÃO



Fonte: A autora (2021).

A questão 1 solicitou o nome completo do/a participante. Obteve dez respostas.

IMAGEM 20 - PRIMEIRA QUESTÃO AOS PARTICIPANTES

Questionário GamesLer

Percepção dos/as estudantes sobre a sequência didática, utilizando o aplicativo Gamesler.

E-mail *

1. NOME COMPLETO

10 respostas

Na questão 2, foi perguntado aos/às participantes o que acharam da leitura por meio das atividades gamificadas. As respostas seguiram a ordem em que foram concluindo, como disposto no Quadro 18.

QUADRO 18 - RESPOSTAS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Participante 5: *"É uma coisa diferente, mas ao mesmo tempo e bastante entereçante"*;*

Participante 8: *"muito boa";*

Participante 10: *"Interessante, acho que é bom para o interesse dos alunos";*

Participante 4: *"achei muito legal, muito bom esse App, ajuda muito a leitura";*

Participante 3: *"Achei muito interessante, pois usou da tecnologia que prende a maior parte da nossa atenção e que usamos a maior parte do nosso tempo para algo benéfico e que levaremos para toda nossa vida, a leitura!"*

Participante 6: *"Interessante, informativo para se aprender. Eu passará* para os meu[s] amigos";*

Participante 9: *"achei até que interessante e legal";*

Participante 7: *"achei bom para desenvolver nossa leitura";*

Participante 1: *"Bom, aprendi mais";*

Participante 2: *"Eu achei bom e divertido aprender assim".*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

*Observação: o texto foi mantido conforme a grafia realizada pelos/as estudantes.

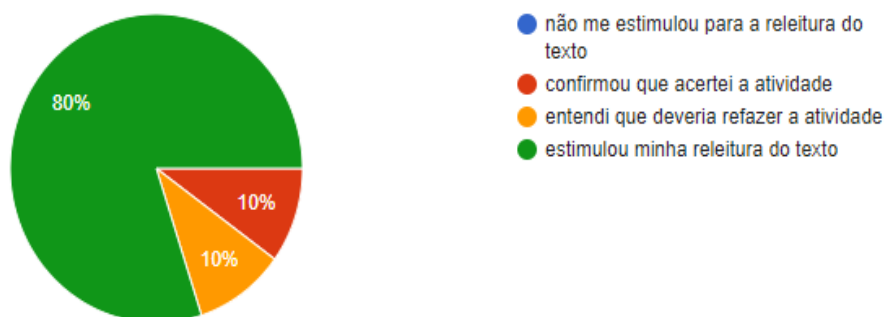
Estas respostas formaram a Nuvem de Palavras 6, como disposto na página seguinte.

No Gráfico 9, as respostas sobre os desafios encontrados em cada fase da atividade gamificada resultou no percentual de 70% respondendo que as atividades de leitura gamificadas contribuíram para a compreensão dos textos e favoreceu que avançassem de fase.

GRÁFICO 10 - QUESTÃO 4

4. Com relação ao feedback dado após a realização de cada fase:

10 respostas



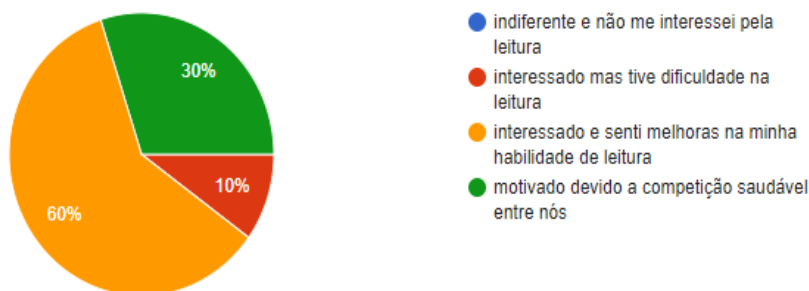
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 10, com relação à questão quatro do questionário 2, mostrou o feedback após a realização de cada fase. A imagem mostra que o feedback permitiu que cada participante percebesse seu desempenho durante a atividade de leitura gamificada. O percentual de 80% de feedback indicou estímulo à releitura do texto; 10% dos participantes confirmaram que acertaram a atividade; e os outros 10% afirmaram entender que deveriam refazer a atividade.

GRÁFICO 11 - QUESTÃO 5

5. Ao passar pelas fases da atividade fiquei:

10 respostas



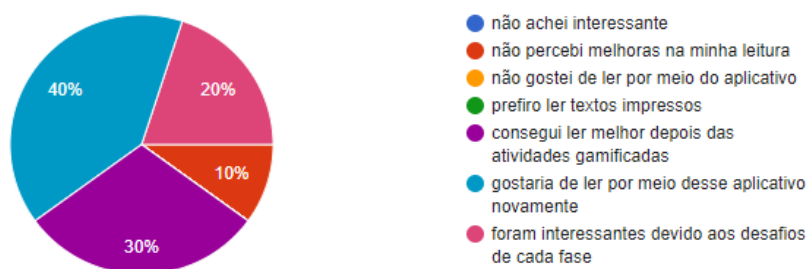
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 11 mostra a resposta dos/as participantes sobre como se sentiram ao passar pelas fases. A figura mostra que 60% dos/as participantes ficaram interessados/as e sentiram melhoras na sua habilidade de leitura; 30% sentiram-se motivados/as por ter sido uma competição saudável; e 10% sentiram-se interessados/as, mas tiveram dificuldades na leitura.

GRÁFICO 12 - QUESTÃO 6

6. O que você achou das atividades de leitura gamificadas por meio do aplicativo:

10 respostas



Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 12 apresenta as respostas dos/as participantes sobre o que acharam das atividades de leitura gamificadas por meio do aplicativo. A figura mostra que 40% gostariam de ler por meio do aplicativo novamente; 30% conseguiram ler melhor depois das atividades gamificadas; 20% afirmaram que as atividades foram interessantes devido aos desafios de cada fase; e apenas 10% não perceberam melhoras na sua leitura.

GRÁFICO 13 - QUESTÃO 7

7. O que você achou do aplicativo:

10 respostas



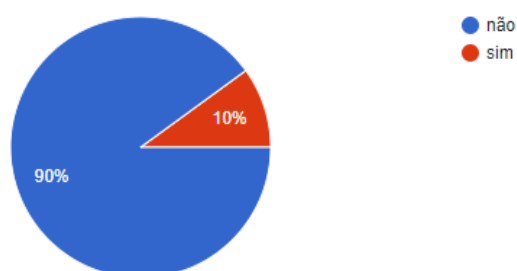
Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 13 mostra o que os/as participantes acharam a respeito do aplicativo *Gamesler*. A figura mostra que 50% não tiveram dificuldades para utilizar o aplicativo; 40% afirmaram que as informações direcionaram para o que deveria ser feito; e 10% responderam ter tido dificuldades para utilizar o aplicativo.

GRÁFICO 14 - QUESTÃO 8

8. Você tem sugestões de como melhorar o aplicativo gamesler?

10 respostas



Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

O Gráfico 14 indica se os/as participantes teriam sugestões para melhorar o aplicativo *Gamesler*. A figura mostra que 90% não tiveram sugestões para melhorar o aplicativo; e 10% responderam que sim. Na questão de número 9, foi perguntado sobre que sugestões dariam, caso a resposta fosse sim, como indicado no Quadro abaixo.

IMAGEM 22 - RESPOSTAS PARA A QUESTÃO NÚMERO 9

9. Se sua resposta foi sim, quais seriam as sugestões?

3 respostas

....
nao tenho nada em mente agora
Ter mais perguntas para fazer no App

Fonte: Dados obtidos no *Google Forms* e composto pela autora (2021).

Foram obtidas três respostas dos participantes: uma foi vaga; na outra foi respondido que não tinha nada em mente; e por último, que deveria ter mais perguntas no aplicativo. Nessa resposta do/a participante a respeito de ter mais questões no aplicativo, pode ser um indicativo de que gostaram de leitura por meio das atividades gamificadas.

4.4 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

O processo de construção de dados desta pesquisa constou: 1) aplicação de um questionário socioeconômico com os/as 25 alunos/as da turma do 9º ano, aqui denominados “estudantes”; 2) sorteio dos/as participantes e leitura de texto impresso; 3) utilização do *Gamesler*; e 4) aplicação do questionário final. O perfil socioeconômico mostrou que os/as estudantes moravam em um bairro periférico, os familiares tinham atividades laborais esporádicas, sem contrato e em condições pauperizadas de trabalho. Nessa turma, 50% dos/as estudantes sobreviviam com um salário-mínimo, enquanto suas moradias, em alguns casos, eram compartilhadas com cinco ou seis pessoas. Essa situação acarretava, como comentado em conversa informal, que mesmo estudando em período integral, realizavam atividades em fábricas ou cuidando de crianças para ajudar na renda familiar. Era uma realidade que refletia na qualidade de vida e no acesso a materiais escolares, internet e acompanhamento dos pais e/ou responsáveis no processo de aprendizagem. Com isso, o tempo dedicado ao estudo, a atenção dos/as responsáveis ao rendimento escolar e o interesse pelo sucesso acadêmico era pouco.

Ficou evidenciado que aproximadamente 70% dos/as estudantes tinham idade para estar no Ensino Médio. Talvez, devido às sucessivas reprovações, ainda estivessem no Ensino Fundamental. Failla (2016) comentou que o interesse pela leitura pode ser influenciado pelos familiares. Para a autora, quanto menor o grau de escolaridade dos integrantes da família e a fragilidade financeira menores serão as oportunidades da construção desse hábito no contexto familiar. Cabe à escola, nesse contexto, despertar o interesse dos/as estudantes para a leitura.

Nessa diversidade, situavam-se as especificidades de cada estudante em relação a como percebiam e compreendiam as informações em sala de aula. Esse fato era um desafio para os/as professores/as dessa turma, que se viam convocados/as a criar relações de aprendizagem e práticas de ensino inclusivas, como rotação por estação e gamificação.

A segunda fase da pesquisa foi realizada com dez alunos/as. Estes/estas foram sorteados entre o total de 25 estudantes da turma e denominados “participantes”. Essa fase da pesquisa constou da escuta e

observação da leitura dos/as participantes em voz alta em textos impressos. Os critérios para análise da leitura foram baseados na BNCC. Nessa fase, a falta de fluência apresentada na leitura gerou dificuldades no processo de decodificação; logo, na capacidade de compreender as informações. Houve desinteresse por parte dos/as participantes em realizar a leitura dos dois textos propostos, talvez porque foram apresentados de forma fixa nos materiais impressos. Essa percepção sobre os/as participantes fortaleceu a reflexão de que a gamificação poderia ser uma estratégia interessante, pois se aproximava do mundo vivido pelos/as alunos/as, que já mostravam familiaridade com o uso de celulares e computadores na sala de aula.

Os interesses e habilidades na leitura expressados pelos/as participantes constituíram dados fundamentais para a percepção de indícios das dificuldades na leitura e compreensão textual. Quando o gosto e interesse pela leitura foi assunto diretamente tratado com os/as estudantes, metade deles/as disseram que não gostavam de ler. Tanto é que a Nuvem de Palavras 1 destacou as palavras “não gosto”. Os/as estudantes disseram que não gostavam de ler, que não tinham tempo, que sentiam dificuldades na compreensão. Essas são razões que poderiam influenciar no não interesse pela leitura. Geraldi (2012) comentou que o hábito de ler e compreender parte de práticas de leitura com finalidades como informação, realização de trabalho e lazer, atividades que têm por objetivo nutrir o hábito de ler.

A prática de leitura era ausente ou desinteressante para a metade dos/as estudantes. A outra metade não entendia o que lia ou não tinha tempo para ler. Essas respostas indicaram necessidades de estratégias de ensino que aproximassem a turma da leitura. Dessa forma, após a contextualização da realidade da vida diária e do hábito da leitura da turma, iniciou-se a etapa de construção dos dados com dez participantes sorteados, com aplicação do *Gamesler*.

O *Gamesler*, uma sequência didática gamificada, procurou atender aos interesses dos/as participantes e seguiu os preceitos elencados na BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância de associar recursos tecnológicos nas relações de aprendizagem. Foram organizadas atividades de leitura viáveis para o computador e/ou celular, dispondo de elementos presentes nos jogos/*games* para motivar a leitura. Para Rojo (2012), os recursos tecnológicos, as TDICs, podem ser ferramentas facilitadoras da leitura por permitirem a interação com diferentes textos presentes nos suportes eletrônicos. Os/as participantes eram familiarizados com o uso do celular e do computador. Inseridos nessa cultura digital, as relações de

aprendizagem interativas mostraram-se uma alternativa de diálogo com as diferentes linguagens e mídias em favor do desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão.

O fato de que 84% dos/as participantes se mostraram motivados pela ideia da sequência gamificada deu subsídios para a elaboração do *Gamesler*. A prática pedagógica sustentada nos princípios das metodologias ativas, dentre elas a gamificação, foi pensada em função de valorizar o protagonismo dos/as participantes e criar um ambiente propício e inclusivo para a participação (MORAN, 2018). Foram levados em consideração os conhecimentos prévios dos/as participantes, a curiosidade e a vontade de obter novos conhecimentos.

O aplicativo instigou os/as participantes para a leitura e compreensão dos textos, que compunham uma ação comunicativa com conexão de enunciados, palavras, imagens e autorias, constituindo uma prática social (MARCUSCHI, 2015). Foi construída uma relação dialógica na qual o/a autor/a e o/a leitor/a do texto interagiam na significação dos acontecimentos no mundo (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, os textos foram escolhidos por apresentarem temas de interesse dos/as participantes. O total de vezes que os/as participantes leram os textos para terem êxito em cada *quiz* foi indicativo do interesse no *Gamesler*. Em comentários, eles/as revelaram que gostaram das atividades, que mostraram o aplicativo para familiares e que descobriram seus próprios erros de leitura.

Essas atitudes evidenciaram que as atividades gamificadas foram adequadas ao nível de aprendizagem dos/as participantes, e que a complexidade gradativa nas fases permitiu o avanço e o êxito. A sequência didática gamificada na leitura utilizou-se dos elementos presentes nos jogos/games: 1) o feedback: foi o mecanismo indicador se o/a participante estava indo bem; 2) as regras: mostraram a estrutura e a sequência das atividades. Foi definido que entre as cinco questões do *quiz*, deveriam acertar três para avançar a fase, mas que poderiam refazer cada fase quantas vezes fossem necessárias; 3) os desafios que constituíram os objetivos a serem alcançados e a incerteza do resultado, avançar ou não de fase; 4) as metas ou objetivos: constituíram os diferentes níveis das atividades; e 5) a interatividade: ocorreu na atuação do/a participante no aplicativo.

O envolvimento dos/as participantes na realização de cada uma das fases foi um indicativo de que a gamificação na leitura tornou o erro um fato incluído no processo de aprendizagem. Eles/as, mesmo diante do evento do erro, e de precisar

refazer a fase, mantiveram-se interessados/as e seguros/as para superar o desafio proposto. Os ciclos de feedbacks rápidos na realização das atividades permitiram aos/às participantes organizar no seu tempo, ritmo e estratégias para vencer cada etapa (ALVES, 2015; BUSARELLO, 2016).

O *Gamesler* encerrava-se com um segundo questionário, direcionado apenas aos/às participantes. Dessa forma, o 6º e último ícone consistiu em um *Google Forms*, que permitiu que os/as participantes informassem se foi interessante a leitura no aplicativo. Nas suas reflexões, contaram que gostaram de utilizar a tecnologia para esse objetivo e gostariam de passar para os/as amigos/as.

Os dados mostraram que a atividade de leitura gamificada contribuiu na habilidade de leitura dos/as participantes. De forma gradativa, ao repetirem a leitura, tiveram êxito na realização de cada *quiz*. Contudo, cabe salientar que essa atividade ocorreu em curto período. Foi seguida a organização do tempo pedagógico que, conforme Rodrigues (2010), corresponde ao tempo para trabalhar com determinado conteúdo e atividade. No caso do *Gamesler*, o tempo de aplicação seguiu a organização curricular da disciplina de Programação Tecnológica e Computacional. Essas circunstâncias direcionaram o planejamento e a execução do *Gamesler*. Nesse sentido, cabe enfatizar que a conquista alcançada pelos/as participantes, três deles com diagnóstico de deficiência e os/as outros/as sete com dificuldades na habilidade de leitura, foi realizada em um período de curto prazo e, portanto, merece estudos de mais longo tempo de aplicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as potencialidades de uma sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de Educação Especial Inclusiva. Para isso, foi criado um aplicativo, o *Gamesler*, com estratégias inclusivas para o desenvolvimento da leitura e compreensão textual. Participaram da pesquisa, em uma primeira etapa, 25 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Na segunda etapa da pesquisa, foram sorteados sete alunos/as do total dos 25, e a eles/as somaram-se três estudantes com diagnóstico de deficiência, que também faziam parte dessa turma. Esses dez estudantes tornaram-se os/as participantes da pesquisa.

A leitura individual de dois textos impressos, pelos/as participantes, foi realizada na biblioteca e analisada pela pesquisadora. Essa análise ocorreu baseada nos critérios de uma ficha de leitura que seguiu os preceitos da BNCC, previamente avaliada por três professores de Língua Portuguesa. A análise mostrou que a maioria dos/as participantes recusou-se a ler os dois textos propostos e teve dificuldades na decodificação e compreensão. Isso indicou a necessidade de utilizar estratégias diferenciadas de aprendizagem, ou seja, metodologias ativas.

A metodologia ativa escolhida foi a gamificação trabalhada em um contexto inclusivo. Isso demandou planejamento de atividades que respeitassem o tempo e o ritmo de aprendizagem dos/as participantes. As atividades de leitura do *Gamesler*, criadas na plataforma Fábrica de Aplicativos, contaram com objetivos, metas, desafios e feedbacks. Essas atividades permitiram a análise de potencialidades da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura. A forma dinâmica de apresentação de atividades no *Gamesler* mostrou que, no contato com os textos, com elementos de jogos, com a possibilidade de ir e voltar, de rever erros e acertar, modificaram-se as atitudes dos/as participantes frente à ação de ler. Eles/as leram com interesse, quantas vezes julgaram necessário, até chegarem ao êxito na leitura. Os/as participantes com diagnóstico de deficiência ou não, apesar de suas dificuldades, mantiveram-se motivados na realização da sequência didática. Eles/as tiveram autonomia para reler os textos com atenção e compreenderem as informações neles contidas até conseguirem responder cada *quiz*.

As respostas dadas no segundo questionário mostraram uma mudança de atitude e postura dos/as participantes com relação à leitura. No início, não gostavam

de ler e se recusavam a fazer isso. Os/as participantes comentaram que gostaram de ler por meio do *Gamesler*, que redescobriram que ler exige atenção para compreender a mensagem dos textos e que gostariam de realizar outras atividades como essa. O *Gamesler* motivou e envolveu os/as participantes nas atividades de leitura a tal ponto que leram e releram textos, responderam *quizzes*, avançaram fases até obter êxito na leitura e compreensão. Essas ações estenderam-se para o ambiente familiar. Os/as participantes contaram que mostraram o *Gamesler* para as pessoas de suas casas e mencionaram o desejo de convidar os amigos para compartilhar as atividades gamificadas.

O envolvimento com o *Gamesler* potencializou a participação, autonomia e o comprometimento dos/as participantes no alcance do objetivo: avançar para a fase seguinte. A mediação docente, com o feedback constante a respeito do desenvolvimento em cada fase, foi fundamental para que eles/as percebessem que ler envolve compreender o texto. A ação de ler e reler os textos, quantas vezes fossem necessárias, contribuiu para a decodificação e compreensão, para a construção do pensamento crítico e a reelaboração de saberes.

Dessa forma, pode-se afirmar que o resultado com o *Gamesler* foi positivo. Acredita-se que seria promissor utilizar a gamificação na abordagem de outros conteúdos e com outras turmas. Pensando nisso, foi elaborado o produto educacional, que consta de um tutorial didático em que se apresenta o passo a passo de como o/a professor/a pode criar seu aplicativo na plataforma na Fábrica de Aplicativos. Como exemplo, foi mostrada a sequência didática *Gamesler*. A intenção foi sugerir aos/às educadores/as que as atividades gamificadas, sobretudo na leitura, associadas aos recursos tecnológicos, podem contribuir na motivação, engajamento e desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência e dos/as que apresentam dificuldades na leitura e na compreensão.

Todavia, cabe enfatizar que, mesmo em um período curto de tempo despendido para a aplicação do *Gamesler*, o produto indicou resultados positivos, pois independentemente do diagnóstico ou não de deficiência, os/as participantes melhoraram suas habilidades de leitura. Porém, há de se ressaltar que foi uma atividade inovadora para eles/as, e por isso despertou interesse e engajamento. Em estudos futuros, seria interessante observar se o *Gamesler*, de fato, ao ser aplicado em longos períodos, como uma forma repetitiva de ler por meio dessa sequência de atividades gamificadas, teria o mesmo resultado positivo nas relações de

aprendizagem. Assim, para trabalhos futuros, poderia ser investigada a utilização da gamificação nas práticas inclusivas, utilizar a plataforma Fábrica de Aplicativos para criação de *App* para os diferentes componentes curriculares e conteúdos, podendo ainda ser trabalhado de forma interdisciplinar para beneficiar tanto as pessoas com deficiência ou não.

O conjunto de dados obtidos na pesquisa evidenciou a relação atual entre educação e as tecnologias digitais. Essa realidade desafia os/as professores/as a buscarem estratégias de ensino ativas, que possam interligar a prática pedagógica, os recursos tecnológicos e as potencialidades dos/as estudantes. A elaboração do *Gamesler* iniciou com a reflexão sobre quem eram os/as participantes, e quais eram suas possibilidades e dificuldades. O propósito foi afetar, de forma positiva, as relações de aprendizagem no desenvolvimento da habilidade da leitura.

A experiência vivenciada permitiu o entendimento de que a sequência didática gamificada pode viabilizar diferentes práticas inclusivas, sendo um caminho promissor para uma educação conectada com as tecnologias digitais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas pensadas para todos/as.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, v. 18, n.3, p.1-11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- ALVES, Flora. **Gamification**. Como criar experiência de aprendizagem engajadora: um guia completo do conceito à prática. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/cursos/gamificacao-para-a-educacao>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- ALVES, Lynn Gama. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 101-112, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7873>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- ANDREETTI, Thais Cristine. **Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental**. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2020/04/THAIS-CRISTINE-ANDREETTI.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, Jan/Jul 2013. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/texto%201%20Aula%205.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912/157407>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BARBOSA, Daniella de Souza.; FIALHO, Lia Machado Fiuza.; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf> Acesso em: 10 fev. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do russo por Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BELLAVINHA, Isadora. A transcrição intersemiótica na formação de legentes: uma possível reativação da prática de leitura no ensino-aprendizagem. **DIACRÍTICA**, v. 34, n. 1, 2020, p. 70-94. DOI: 10.21814/diacritica.285 Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/285>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BENVINDO, Luciana Lopes. **O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de Língua Portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos**. 2019. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras - Faculdade de Ciências e Letras. – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182068>. Acesso em: 16 fev.2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0> Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 266. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000009303.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/SEESP. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

_____. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal: 18/03/2020, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2021. 241 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p. ISBN: 978.85-66832-37-2 (*E-book PDF*).

BUSARELLO, Raul Inácio.; ULBRICHT, Vania Ribas.; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria.; ULBRICHT, Vania Ribas.; BATISTA, Claudia.; VANZIN, Tarcísio. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p.12-35. Disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CARVALHO, Ana Amélia A. Apps para ensinar e para aprender na era mobile-learning. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Apps para dispositivos móveis**: manual para professores, formadores e bibliotecários. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2015. Cap. 1. p. 9-18. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf. Acesso em: 18/06/21.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella.; MACHADO, J. C. (Orgs.). **Metodologias ativas**: sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-2-FTD-SEQUENCIAS-DIDATICAS.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CHERRITTE, Alessandra.; DUTRA, Alessandra. Produção do gênero seminário por alunos do Ensino Técnico: contribuição do recurso digital *App* escolar. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e115420, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1154>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CHIOSSI, Renata Reis.; COSTA, Christine Sertã. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica. **Texto livre: linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 160-176, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16798>. Acesso em: 6 ago. 2021.

CORRÊA, Maiara Lenine Bakalarczyk.; BOLL, Cintia Inês. Perspectivas sobre o uso de metodologias ativas no contexto da cultura digital. **Tear. Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.8, n.2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3498>. Acesso em: 6 ago. 2021.

COSTA, Camilla.; GARATTONI, Bruno. **Amizade**: é impossível ser feliz sozinho. 2011. In: O poder das amizades na vida de uma pessoa. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/o-poder-das-amizades-na-vida-de-uma-pessoa/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CRUZ, Tatiane Gonçalves. **Gamificação**: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras - Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7020191. Acesso em: 16 mar. 2021.

CUNHA, Rosemyriam. Performance musical em grupo: musicoterapia, coro e banda. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.15-n.2, p. 48-61, 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39678/20241>. Acesso em: 02 fev.2022.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. In: SANTAELLA, Lucia.; NESTERIUK, Sérgio.; FAVA, Fabrício. Organizadores. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p.11-20.

FAILLA, Zoara. **Retratos**: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p.19-42. Disponível em: <http://www.escriitoriodolivro.com.br/bibliografia/Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%204.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FERNANDES, Lorena Barolo.; SCHLESENER, Anita.; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**. Curitiba, v.2, p.132-144. abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de EDUCAÇÃO ESPECIAL na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. p.19-66. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf Acesso em: 20 fev. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Práticas da leitura na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley et al. (org.). **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-102. ISBN 978-85-7595-200-9.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

GIKOVATE, FLÁVIO. Namoro relação de amor e sexo. São Paulo: Moderna, 1993. In: OLIVEIRA, Tania Amaral.; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagem**: língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.p.89. Disponível em: https://issuu.com/editoraftd/docs/portugues_ibep_mpu_9ano_divulgacao_e248952d6fa1ba. Acesso em: 10 out. 2021.

GOEDERT, Lidiane.; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n.2, edição especial. PPGE - UNESC, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6051>. Acesso em: 6 ago. 2021.

KAMINSKI, Márcia Regina.; SILVA, Denis Antônio.; BOSCARIOLI, Clodis. Integrando educomunicação e gamificação como estratégia para ensinar sustentabilidade e alimentação saudável no 5º ano do ensino fundamental. Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Confresa. **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 2, p. 595-609, Jul./Dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/259>. Acesso em: 16 fev. 2021.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães.; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, 2018, v.24, n. spe., p.51-68. DOI:10.1590/s1413-65382418000400005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?lang=pt> Acesso em: 11 mar. 2021.

KASZNAR, Istvan Karoly.; GONÇALVES, Bento Mário Lages. Técnicas de agrupamento *clustering*. **Revista Científica e Tecnológica**. Institutional Business Consultoria Internacional – IBICI, 2014. Disponível em: http://www.ibici.com.br/20Clustering_Agrupamento.pd. Acesso em: 02 fev. 2022.

KENSKI, Vania Moreira.; MEDEIROS, Rosângela Araújo.; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 141-152, Jan./Abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872> Acesso em: 04 fev. 2021.

KROEF, Renata Fischer da Silveira.; GAVILLON, Póti Quartiero.; RAMM, Laís Vargas. V. Diário de campo e a relação do (a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, Ago, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20n2/v20n2a05.pdf>. Acesso em; 04 mar. 2022.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura**: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10982/2/ALESSANDRA_PEREIRA_GOMES_MACHADO.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 3 ed., 2008. 296p.

MAROQUIO, Vanusa Stefanon.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela.; RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. Eventos do Instituto Federal do Espírito Santo, **X Encontro Capixaba de Educação Matemática**. Espírito Santo: IFES, 2015. Disponível em: https://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECCEM/X_ECCEM/paper/view/1884 Acesso em: 07 set. 2021.

MARTINS, Amanda.; MAIA, Mayara.; TINTI, Douglas da Silva. Utilizando a Gamificação em uma intervenção pedagógica nas aulas de matemática do 7.º ano. **RIS - Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 1, Jan./Abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11228> Acesso em: 16 fev. 2021.

MARTINS, Cristina.; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v. 20, n.1, p. 5-26, jan./mar, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645976>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 74). Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Violência contra a mulher não tem desculpa**. Cartilha (s.d.). Governo do Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.naosecale.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Cartilha-2021.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, Maio/Ago. 2010. p. 93-09. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MONTANARO, Paulo Roberto. **Gamificação para a Educação**. INOVAEH UFSCar/SEaD. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/402888574/eBook-Gamificacao-Definitivo-Cc> Acesso em: 16 fev. 2021.

MORAN, José. (Org.). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.34-76. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-InovadoraBacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MOREIRA, Tiago Bacciotti.; AMORIM, Alvino Moraes de.; SOARES, Natal dos Santos. Experimento didático-pedagógico: um caminho para a investigação da gamificação na educação. In: SILVA, Américo Junior Nunes.; SOUZA, Ilvanete dos Santos.; LIMA, Reinaldo Feio. (Org.). **Educação e a apropriação e reconstrução do conhecimento científico**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.p.98-105. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/44847> Acesso em: 15 mai. 2021.

MOREIRA, Cláudia dos santos. **A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental.** (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4640>. Acesso em: 16 fev. 2021.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2007. p.109-136. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PAULA, Francisco Leandro de. **Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de concentração Linguagem e letramentos - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4038649. Acesso em: 16 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação. Língua Portuguesa.** Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

PINTO, Antônio Sávio da Silva. et al. O laboratório de metodologias inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. **Revista de Ciências da Educação,** São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, Jun./Dez. 2013. Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/288>. Acesso em: 10 set. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2012. 200 fls. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>
Acesso em: 15 mar. 2021.

ROMERO, Margarida. **Aprendizagem pelo jogo**: da Gamificação das aprendizagens aos jogos sérios. In: ZOUHLAL, Ahmed, et al. (Orgs.). Gamificação: como estratégia educativa. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015. p.63-75. Disponível em: https://www.academia.edu/40599878/Gamificacao_como_estrategia_educativa. Acesso em: 14 abr.2022.

RODRIGUES, Ernalina Sousa Silva. Trabalho docente: o tempo pedagógico e as condições de aprendizagem na sala de aula. In: **Anais do 1º Congresso regional de educação – IX Semana da educação** - Inclusão como Projeto Cultural e Educativo – Campus de Pirapora – Pirapora/MG – novembro, 2010. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-organizacao-do-tempo-pedagogico-na-sala-de-aula>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; ALMEIDA, Eduardo de Moura. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-34.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. SCHILLING, Claudia. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/851n8ne>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOUZA, Rosângela Soares dos Santos. **Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35249>. Acesso em 16 fev. 2021.

SOUZA, Fabiana Maria dos Santos. **A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/16547> Acesso em: 16 fev. 2021.

STUDART, Nelson. A gamificação como design instrucional. **Revista Brasileira de Ensino de Física [online]**. 2022, v. 44, e20210362. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0362>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TAVARES, Daniela.; GOTTSCHALCK, Diana Raquel Schneider. A gamificação como ferramenta no processo de ensino aprendizagem dos alunos no curso técnico na modalidade EAD. **V COLBEDUCA** - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 29 e 30 de outubro, Joinville, Santa Catarina, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17239> . Acesso em: 15 mar. 2021.

VALENTE, José Arnaldo.; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 29 jan. 2021.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**. v. 1, n. 1, 2014, p. 141-166. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17> . Acesso em: 15/03/21.

VIANNA, Ysmar. et al. **Gamification, INC**: Como reinventar empresas a partir de games. Rio de Janeiro: MJV Press, 2014. Disponível em: <http://www.livrogamification.com.br>. Acesso em: 10 abr.2022.

VIEIRA-PASQUOTTE, Eliane.; SILVA, Flávia Danielle Sordi.; ALENCAR, Maria. Cristina Macedo. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Editorial Parábola, 2012. p.181-198. Disponível em: https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola. Acesso em: 20 fev. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CONSULTA AOS ALUNOS/AS SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA

1- Nome do Aluno (a):

2- Qual sua idade?

A () 13-14 anos

B () 14 - 15 anos

C () 15-16 anos

D () acima de 16 anos

3- A residência da sua família é:

A () alugada

B () própria

4.- Quantas pessoas da sua família moram com você?

A () uma

B () duas

C () três

D () quatro

E () cinco

F () seis

G () sete ou mais

5- Seus pais estão trabalhando?

A () sim

B () não

6- Qual é a renda da sua família?

A () um salário mínimo

B () Mais que um salário mínimo

C () Menos que um salário mínimo

7- Sua família recebe o auxílio do governo Bolsa Família?

A () sim

B () não

8- Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

A () Nenhuma

B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D () Ensino Médio.

E () Ensino Superior – Graduação

F () Especialização

9- Até que etapa de escolarização sua mãe pai concluiu?

A () Nenhuma

B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D () Ensino Médio.

E () Ensino Superior – Graduação

F () Especialização

10- Você tem materiais escolares na sua casa: cadernos, canetas, lápis, borracha, régua, cola e lápis de cor?

A () sim

B () não

11- Você tem livros, revistas, gibis e jornais na sua casa para ler?

A () sim

B () não

12- Você lê com frequência?

A () sim

B () às vezes

B () não leio

13- Se sua resposta for sim ou às vezes o que costuma ler?

15- O que atrapalha a sua leitura?

A () Falta de tempo

B () Não ter acesso a materiais

C () Dificuldade de Interpretação do texto

D () Não gostar

16- Faz leituras fora do ambiente escolar?

A () sim

B () às vezes

B () não

17- Você faz leituras por meio dos recursos tecnológicos? (redes sociais, jornal digital entre outros)

A () sim

B () não

18- Qual meio eletrônico você utiliza para as atividades escolares remotas?

A () Celular

B () Computador/notebook

C () Tablete

D () Outro. Qual?

19- Você gosta de ler? Por quê?

20- Qual a importância da leitura para você?

21. Você se interessa por jogos/games?

A () Muito

B () Não muito

C () Pouco

22- O que você acha de atividades de leituras em forma de jogos/games?

A () Legal

B () Interessante

C () Não faço ideia

Obrigada pela participação!!!!

APÊNDICE B - PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA *GAMESLER*

1. Nome completo
2. O que você achou da leitura por meio das atividades gamificadas? Justifique.
3. Quanto aos desafios propostos em cada fase:
 - () não contribuiu para manter a minha atenção
 - () não motivou a leitura atenta
 - () tive dificuldades para compreender o texto e avançar a fase
 - () prendeu minha atenção
 - () me motivou a realizar uma leitura atenta
 - () contribuiu na compreensão do texto e consegui avançar a fase
4. Com relação ao feedback dado após a realização de cada fase:
 - () não me estimulou para a releitura do texto
 - () confirmou que acertei a atividade
 - () entendi que deveria refazer a atividade
 - () estimulou minha releitura do texto
5. Ao passar pelas fases da atividade fiquei:
 - () indiferente e não me interessei pela leitura
 - () interessado mas tive dificuldade na leitura
 - () interessado e senti melhoras na minha habilidade de leitura
 - () motivado devido a competição saudável entre nós
6. O que você achou das atividades de leitura gamificadas por meio do aplicativo:
 - () não achei interessante
 - () não percebi melhoras na minha leitura
 - () não gostei de ler por meio do aplicativo
 - () prefiro ler textos impressos
 - () consegui ler melhor depois das atividades gamificadas
 - () gostaria de ler por meio desse aplicativo novamente
 - () foram interessantes devido aos desafios de cada fase
7. O que você achou do aplicativo:
 - () tive dificuldades para usar o aplicativo
 - () não tive dificuldades
 - () as informações contidas não me direcionaram para o que eu deveria fazer
 - () as informações contidas me direcionaram para o que eu deveria fazer
8. Você tem sugestões de como melhorar o aplicativo *Gamesler*?
 - () não

() sim

9. Se sua resposta foi sim, quais seriam as sugestões?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gamificação no Desenvolvimento da Habilidade de Leitura dos Alunos do 9º ano de Uma Classe de Inclusão

Pesquisador: Noemi Nascimento Ansay

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46336921.0.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.698.872

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa. Esta pesquisa irá investigar as potencialidades da gamificação sobre a habilidade de leitura dos alunos/as do 9º ano de uma classe de inclusão de uma escola pública de

Apucarana, no norte do Paraná. Entende-se a gamificação como uma estratégia de ensino que pode ser atrelada à tecnologia. Trata-se de um recurso para motivar, engajar e tornar os estudantes coaprendizes no processo de ensino-aprendizagem.

A gamificação será aplicada por meio da tecnologia digital de informação e comunicação na leitura de artigo de opinião com temas atuais de interesse dos

estudantes. A metodologia do estudo, de caráter qualitativo e exploratório envolverá grupos de alunos/as que trabalharão de forma colaborativa e com a utilização de ferramentas digitais. A construção dos dados será feita a partir da aplicação dos questionários e dos resultados das atividades dos alunos que serão realizadas na Fábrica de Aplicativos. Os dados serão analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin. Espera-se que a realização do projeto contribua no desenvolvimento de habilidade de leitura dos estudantes, no engajamento, motivação, colaboração, protagonismo e coaprendizagem dos estudantes na turma de inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.872

Investigar as potencialidades da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano de uma classe de inclusão.

Objetivos Secundários:

- Identificar os hábitos de leitura dos estudantes e os assuntos que gostam de ler por meio de formulário via google forms.
- Desenvolver e aplicar um plano de atividade gamificada com o gênero textual artigo de opinião com a estrutura de um game.
- Descrever as contribuições da gamificação no desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos/as de inclusão.
- Explicitar as potencialidades desencadeadas nos processos de ensino e aprendizagem por meio do aplicativo criado.
- Elaborar e divulgar de forma colaborativa com os alunos um tutorial da aplicação da gamificação na leitura de artigo de opinião por meio da criação de aplicativo na Plataforma Fábrica de Aplicativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa as seguintes informações sobre:

Riscos: Os/as participantes podem sentir algum desconforto em relação ao tempo despendido para responder ao questionário. Refletir sobre suas capacidades de leitura podem ocasionar dúvidas ou sentimentos desagradáveis. Outro fator de risco pode ser a dificuldade para realizar a atividade de gamificação no aplicativo. A fim de minimizar esses riscos os/as alunos/as receberão apoio da professora pesquisadora para realizar cada etapa da pesquisa, em como responder as questões. Caso apresentem dúvidas a respeito do uso do aplicativo haverá um tutorial com instruções passo a passo de como acessar o aplicativo, realizando um treinamento antes da atividade proposta. Eles/as receberão informações adicionais da pesquisadora à medida que as dificuldades se manifestarem. As explicações ocorrerão de forma objetiva a respeito da dificuldade encontrada no entendimento de determinada questão do questionário, contudo sem influenciar nas respostas dos/as alunos/as.

10.8 Benefícios

A intervenção e aplicabilidade da gamificação na leitura poderá estimular e

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525, Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.698.872

melhorar a habilidade de leitura de todos os estudantes da classe de inclusão. Os alunos conhecerão uma nova estratégia e ferramenta tecnológica de leitura. Eles/as estarão em contato com assuntos da atualidade e poderão desenvolver o gosto pela leitura. A pesquisa poderá colaborar com esclarecimentos sobre a potencialidade da gamificação na leitura e oferecer dados de como utilizar estratégias gamificadas nas diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório. A pesquisa qualitativa não visa a mensuração, padronização e nem a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. Estes são escolhidos com um objetivo já determinado e a coleta de dados ocorre de forma mais aberta. Busca-se mais a subjetividade nas questões. Os significados de uma situação constituem o foco, ou seja, são descritos para descobrir novos aspectos inerentes à situação estudada (FLICK, 2019). Quanto aos procedimentos, essa proposta engloba a pesquisa participante cujo foco está centrado na participação coletiva entre pesquisadores e pesquisados.

As pessoas envolvidas no trabalho estabelecem uma relação colaborativa para que as mudanças ocorram durante o processo de pesquisa, todos têm papel ativo na construção dos dados (FLICK, 2019). Constitui o campo de pesquisa o Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental Integral e Médio de Apucarana, situado ao norte do Paraná. Na turma do 9º ano A constituída por 29 alunos, sendo três destes com deficiência, uma aluna com deficiência neuromotora e mais dois alunos com deficiência intelectual. Os alunos desta turma apresentam dificuldades na aprendizagem, relacionadas a leitura, interpretação e raciocínio lógico, precisam ser motivados o tempo todo para que realizem as atividades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os participantes e as pessoas envolvidas na pesquisa serão informados sobre os direitos do aluno participante, sendo: receber as informações do estudo de forma clara; ter oportunidade de esclarecer suas dúvidas; ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autônoma; ter liberdade de recusa e de retirar o seu consentimento em participar do estudo em qualquer fase da pesquisa sem ter que explicar o motivo, sem nenhum prejuízo próprio; ter assegurada a confidencialidade e a privacidade dos seus dados. O protocolo de pesquisa consta que todas as pessoas que preencheram os documentos do TCLE/TALE, termo de

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAÍ
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.872

ciência do local de estudo receberão uma via assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador.

Recomendações:

Recomenda-se ao término da pesquisa elaborar e encaminhar o relatório final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicita-se a retirada do item: Nome do aluno no instrumento de coleta de dados para manter os sigilo de dados de identificação dos participantes da pesquisa.

Não foi identificado qualquer óbice ético no protocolo de pesquisa, sendo que todas diretrizes das Resoluções nº 466/12 e 510/16, foram atendidas, o parecer é de favorável a aprovação do protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O estudo intitulado "GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO DE UMA CLASSE DE INCLUSÃO", é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739880.pdf	30/04/2021 17:26:14		Aceito
Outros	respostapendencia.docx	30/04/2021 17:24:50	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemarcia29.docx	29/04/2021 10:48:48	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmarcia.pdf	28/04/2021 16:57:04	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto20.pdf	22/04/2021 17:15:36	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.872

Outros	termodeciencia22.pdf	22/04/2021 16:59:14	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito
Outros	tale19.pdf	22/04/2021 16:56:15	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostomarcia.pdf	22/04/2021 16:47:45	MARCIA CRISTINA NUNES AVANSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 07 de Maio de 2021

Assinado por:

MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍ
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu.....
 Nacionalidade.....idade.....e
 stadocivil.....profissão.....
 endereço profissional....., RG.....

Esse documento é um termo de consentimento para a participação em uma pesquisa. Sou professora do Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental Integral e Médio de Apucarana, professora da Educação Especial no atendimento como Professora de Apoio a Comunicação Alternativa (PAC) de uma aluna matriculada no 9º ano A. Estou pedindo a sua autorização voluntária por ser responsável pelo (a) aluno(a) menor de idade matriculado/a no Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental Integral e Médio, no 9º ano A. O convite é para participar da pesquisa sobre Gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos 9º ano A de uma turma de inclusão. Eu Márcia Cristina Nunes Avansi e minha professora Noemi Nascimento Ansay queremos estudar se o trabalho com o conteúdo de leitura em forma de jogo motiva e contribui para a aprendizagem de todos os alunos com dificuldade na leitura. Essa pesquisa será realizada no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI. Da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR,

A gamificação é uma proposta de trabalho diferente para estimular todos os alunos dessa turma a melhorarem na leitura por meio de atividade realizada com o conteúdo artigo de opinião com o uso da tecnologia. Da mesma forma com que atualmente trabalhamos com o *meet*, *classroom*, utilizaremos um recurso tecnológico. A Fábrica de Aplicativos para elaborar uma sequência de atividades sobre o conteúdo artigo de opinião a respeito da leitura de temas atuais, podendo ser: relacionamento abusivo, pedofilia, isolamento social, dentre outros.

Sua participação é muito importante, ao permitir que o/a aluno (a). Possa participar do projeto de pesquisa. Você receberá todas as informações do estudo de forma clara, tendo direito e a oportunidade de esclarecer suas dúvidas e o tempo necessário para decidir de forma autônoma sobre a participação do/a aluno(a) no projeto de pesquisa. Lembramos que vocês têm

total liberdade de recusar a participação do estudante no estudo. Podem retirar a autorização para que participem de qualquer fase do projeto de pesquisa. E que ao permitir que o/a aluno(a) participe deste projeto de pesquisa não terá nenhuma compensação financeira a receber ou a pagar, tendo em vista que é uma participação voluntária.

A aplicação será no ambiente de sala de aula, no período em que o/a aluno(a) estuda e está prevista para seis horas aulas de 50 minutos na disciplina de Programação Tecnológica e Computacional.

A pesquisa envolverá a utilização da internet, e-mails, sites eletrônicos, formulários e uso de aplicativos, sendo garantidos todos os direitos e segurança aos participantes. A coleta de dados será realizada da seguinte forma: primeiro com aplicação de questionários aos alunos (as) no *Google forms*, para um diagnóstico inicial sobre as dificuldades para a leitura. O qual constarão questões abertas e fechadas, no anexo 1. No segundo momento do estudo ocorrerá a aplicação da atividade gamificada na leitura de artigo de opinião por meio de um aplicativo a ser construído pelas pesquisadoras na Fábrica de Aplicativos no segundo trimestre de 2021. Estão previstas 6 aulas de 50 minutos na disciplina de Programação Tecnológica Computacional para as ações de leitura. A partir da realização da atividade gamificada sobre artigo de opinião será aplicado o segundo e último questionário em que os/AS estudantes dirão se gostaram das aulas com o uso da atividade gamificada. O aplicativo será elaborado por nós pesquisadoras. As perguntas do questionário constam no anexo 2. Nosso interesse é o de estudar os resultados das atividades dos alunos ao ler e utilizar o aplicativo para verificar se os/as alunos/as melhoraram a habilidade de leitura.

Durante a participação neste estudo o/a aluno (a) poderão sentir desconforto em relação ao tempo dedicado para responder ao questionário. Devido ao tema do projeto de pesquisa ser sobre leitura poderão ter dúvidas ou sentimentos desagradáveis para falar sobre a sua prática de leitura. Nesse caso, eu conversarei com o aluno(a) após a aplicação, também com a orientação pedagógica. O/A estudante ficará livre para deixar de responder a qualquer questão do questionário e interromper a sua participação a qualquer fase do projeto, mesmo depois de assinar o convite de participação na pesquisa.

Lembramos que a participação do/a aluno (a) é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a eles.

Referente à realização da atividade de gamificação no aplicativo, caso haja alguma dificuldade, o/a aluno (a) receberá meu apoio imediato, pois estarei presente via *meet* para realizar a leitura e esclarecer qualquer dúvida durante todas as etapas do projeto. A respeito do uso do aplicativo haverá um tutorial com instruções passo a passo de como acessar o aplicativo, realizando um treinamento antes da atividade proposta. Eles/as receberão informações adicionais à medida que as dificuldades forem surgindo na realização da atividade gamificada no aplicativo. As explicações ocorrerão de forma objetiva a respeito da dificuldade encontrada no entendimento de determinada questão do questionário ou na fase de determinada atividade no aplicativo.

Os benefícios da pesquisa poderão ocorrer de forma direta ao aluno (a) participante da pesquisa como o desenvolvimento do gosto por ler e a melhora de sua habilidade de leitura, também conhecerão uma nova estratégia e ferramenta tecnológica de leitura. A pesquisa poderá colaborar com esclarecimentos para os educadores interessados sobre a potencialidade da gamificação na leitura e oferecer dados de como utilizar estratégias gamificadas nas diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

Informamos que os dados da pesquisa serão tratados com o mais absoluto sigilo de modo a preservar a sua identidade. O nome do aluno(a) não aparecerá em nenhum questionário e ou na plataforma da atividade gamificada. Os dados só serão utilizados para os fins desta pesquisa.

Destacamos ainda que os senhores responsáveis pelo (a) aluno (a) receberão uma via deste documento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que deverá ser preenchido em duas vias iguais, assinada e rubricada por mim, pesquisadora, e por você, participante da pesquisa em todas as páginas, como garantia do acesso ao documento completo. Caso permaneçamos na forma de aula remota, poderei marcar com você responsável pelo aluno (a) um horário no momento que irá ao colégio para pegar o kit de alimentação ou atividades para que eu possa ler e explicar este documento para facilitar a sua assinatura e o recebimento da sua via já impressa. Assim, como já levar o documento para o/a aluno/a que é

responsável para que de posse do documento eu possa marcar um *meet* para leitura e explicação do termo que eles/as por serem menor de idade caso aceitem participar da pesquisa poderem assinar sem dificuldade e depois você poderá deixar na escola no momento que retornar para entregar atividades e ou pegar o kit de alimentação.

Esclarecemos que a participação no estudo não acarreta ganhos de honorários. Caso você tenha qualquer dúvida sobre este estudo e suas consequências, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador responsável, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Márcia Cristina Nunes Avansi

Endereço: Rua Rosa Stábile nº 681

Telefone para contato: 43984986276

E-mail: mcrisnunesavansi@gmail.com

Horário de atendimento: dia todo.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente do projeto de pesquisa e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido em permitir a participação voluntária do aluno (a) nesta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Apucarana, _____ de junho de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu Márcia Cristina Nunes Avansi afirmo que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa aqui mencionado.

Apucarana, _____ de junho de 2021.

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu sou a professora Márcia Cristina Nunes Avansi e trabalho com uma aluna que estuda nesta mesma turma que você desde 2018. Voltei a estudar, estou fazendo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI pela Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, minha professora, Dra. Noemi Nascimento é a orientadora do trabalho e da pesquisa que estou fazendo nesse curso. Nós gostaríamos de convidar você a participar da nossa pesquisa que se chama a Gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano de uma classe de inclusão. Nós queremos estudar se as atividades feitas em forma de jogos de computador podem ajudar estudantes a melhorar a leitura e a interpretação dos textos. A gamificação envolve atividades que têm partes de um jogo. Para vencer é preciso realizar as fases que o professor coloca para os alunos e alunas fazerem em grupo, os desafios, as missões e ou trilhas de atividades. São atividades como as que fizemos no cartaz de campanha no Jamboard, ou os jogos no tabuleiro de perguntas e respostas.

A pesquisa será feita no colégio em que você estuda. Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental Integral e Médio de Apucarana. No 9º ano A, na sua turma, na disciplina de Programação Tecnológica e Computacional, da professora Alessandra Larissa Cherritte Gonçalves Lopes em 6 aulas de 50 minutos em junho e julho deste ano de 2021. Serão três momentos de atividades: primeiro será aplicado um questionário para sabermos o que você e seus/suas colegas pensam sobre a leitura. Depois, vocês farão a atividade gamificada na leitura de artigo de opinião por meio de um aplicativo a ser construído pelas pesquisadoras na Fábrica de Aplicativos. Por último, você responderá algumas perguntas para dizer o que você achou da atividade realizada no aplicativo.

Você pode fazer perguntas sobre esse estudo a qualquer momento, todas as informações que você quiser serão dadas. Antes de responder, você pode pensar se quer participar ou não das atividades da pesquisa. Não falaremos para outras pessoas que você está participando da pesquisa, jamais seus dados ou informações referentes a você serão dados a alguém. Serão

utilizados somente para o estudo, ficarão guardados comigo. Os resultados da pesquisa vão ser publicados como uma etapa do meu trabalho no mestrado, mas sem identificar o seu nome. Se durante qualquer fase da aplicação do projeto de pesquisa, seja no momento de responder aos questionários ou de realizar a atividade gamificada sobre leitura de artigo de opinião com temas atuais, você não quiser mais participar, pode desistir sem nenhum problema. Você entendeu? Quer perguntar alguma coisa?

Quando você for responder às perguntas e participar da atividade gamificada, pode acontecer que você se sinta cansado ou tenha dúvidas sobre o que fazer. Saiba que eu estarei junto com você para responder às dúvidas. Nós faremos um treinamento antes da atividade e eu vou explicar passo a passo como acessar o aplicativo. Mas, se a pesquisa causar algum mal-estar, conversarei com você, faremos contato com a pedagoga e caso você precise de algum outro atendimento receberá assistência integral e imediata de forma gratuita. Como estamos estudando na forma de ensino remoto devido à pandemia covid-19, você já utiliza recursos tecnológicos na sua casa, então não vai ser muito diferente o que vamos fazer durante essa pesquisa.

Existem coisas boas que podem acontecer enquanto nós realizarmos as atividades desse estudo. Com a atividade de gamificação na leitura você poderá desenvolver mais sua capacidade de ler, de interpretar os textos e o gosto de envolver-se em leituras. Você conhecerá um novo aplicativo e novas formas de leitura. Outros professores/as poderão utilizar esse trabalho para realizar atividade gamificada com seus/suas estudantes em outras disciplinas.

Esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. Se você concordou em participar do estudo e assinou este documento, que o /a responsável por você já havia lhe entregado no momento em que esteve no colégio comigo, você vai ficar com uma cópia e eu com outra igual a sua. O/a responsável por você deixará na escola, fique tranquilo que já está tudo explicado e combinado.

Se você ou seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, vocês podem falar comigo a qualquer

momento, pelo número: 43-984986276 ou por e-mail: mcrisnunesavansi@gmail.com

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Agora você pode me dizer se entendeu o que conversamos. Se você decidiu que quer participar da nossa pesquisa como aluno (a) do Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental Integral e Médio de Apucarana, matriculado (a) no 9º ano A, turma constituída por 29 alunos. Aceito participar do projeto de pesquisa A Gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano de uma classe de inclusão. Eu e a professora Márcia Cristina Nunes Avansi, lemos as informações sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar motivos. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Entendi a informação apresentada, tirei todas as minhas dúvidas. Eu receberei uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora.

Apucarana, ____ de junho de 2021.

Assinatura do aluno (a)

(Assinatura da Pesquisadora responsável e que aplicou o TALE)

ANEXO E - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À diretora Rosana Cavalheiro Ortiz Adriano do **Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental - Integral e Ensino Médio.**

Título do Projeto: “Gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano de uma classe de inclusão”.

Pesquisadora Responsável: Dra. Noemi Nascimento Ansay

Pesquisadora: Mestranda Márcia Cristina Nunes Avansi

Responsável pelo local da realização da pesquisa: Rosana Cavalheiro Ortiz Adriano.

Este documento vem dar ciência de que será realizada uma pesquisa com o título “Gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano de uma classe de inclusão”. A pesquisa tem como objetivo principal investigar as potencialidades da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano A, classe de inclusão. Poderão participar da pesquisa 29 alunos inseridos na turma de inclusão, sendo três destes com diagnóstico de deficiência, uma aluna a qual atendo no PAC com deficiência física neuromotora e mais dois alunos com deficiência intelectual.

A realidade atual marcada por um cenário de pandemia em função do COVID-19 exige que as aulas aconteçam de forma remota e, ou híbrida para preservação da saúde de todos. A pesquisa ocorrerá no meio virtual que envolverá a utilização da internet, e-mails, sites eletrônicos, formulários e uso de aplicativos, sendo garantidos todos os direitos e segurança aos participantes. Ao enviar o formulário por e-mail este terá um destinatário ou na forma de lista oculta.

A ser aplicado no decorrer das aulas de Programação Tecnológica e Computacional em colaboração com a professora Alessandra Larissa Cherritte Gonçalves Lopes que de forma voluntária aceitou o convite para a aplicação do projeto nas suas aulas, serão utilizadas seis aulas de 50 minutos com previsão de aplicação no segundo trimestre de 2021. A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, quanto ao procedimento engloba a pesquisa participante. A construção dos dados será realizada da seguinte forma: primeiro com aplicação de questionário ao aluno (a) no google forms, para um diagnóstico inicial sobre as dificuldades para

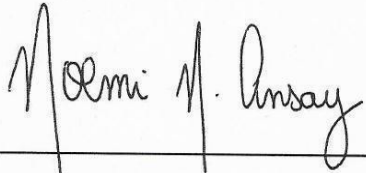
a leitura. No questionário constarão questões abertas e fechadas o qual encontra-se no anexo 1.

A construção dos dados será feita a partir da análise dos questionários e do resultado da atividade elaborada na Fábrica de Aplicativos sobre uma sequência de atividade sobre o conteúdo artigo de opinião a respeito da leitura de temas atuais, podendo ser: relacionamento abusivo, pedofilia, isolamento social, dentre outros e por último outro questionário a fim de analisar a satisfação dos alunos na realização da atividade no aplicativo. No segundo questionário serão feitas perguntas de satisfação sobre o aplicativo que ainda iremos criar, o qual encontra-se em fase de planejamento e encontra-se no anexo 2.

Os dados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, ficando armazenado num período de até cinco anos, contados a partir de julho de 2021. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos alunos/as, que aceitem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos alunos/as participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Os alunos/as têm liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sendo livres para recusar em participar do estudo e ou desistir a qualquer momento sem que haja nenhum prejuízo a eles/as.

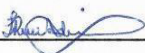
Está autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para o Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Ensino Fundamental - Integral e Ensino Médio.

Apucarana, 22 de Abril de 2021.


Nome da Pesquisadora responsável



Nome da mestrand



Nome da diretora da escola (Carimbo)



**COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO DOS
TRÊS REIS DE OLIVEIRA
ENSINO MÉDIO**

Rua Santa Helena, 42 - Jd. Cidade Educação
Telefone: (43) 3424-2484
CEP: 86806-580 - Apucarana - Paraná
CNPJ/SEED - 76.416.965/0001-21