



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira

**A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS
DESENVOLVIDA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió – AL
2020

**A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS
DESENVOLVIDA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Educação, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos - CRB-4 - 2062

O48g

Oliveira, Josefa Kelly Cavalcante de.

A gamificação na perspectiva dos multiletramentos desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental / Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira. – 2020.

130 f. : il. figs. color.

Orientador: Fernando Silvio Cavalcante Pimentel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 117-121.

Apêndices: f. 123-130.

1. Letramento. 2. Gamificação. 3. Multiletramento. 4. Alfabetização. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 371.382



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS
DESENVOLVIDA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSEFA KELLY CAVALCANTE DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). **FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL (UFAL)**
Orientador

Prof(a). Dr(a). **CLEIDE JANE DE SA ARAUJO COSTA (UFAL)**
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). **FILOMENA MARIA GONÇALVES DA SILVA CORDEIRO**
(UEPB)
Examinador(a) Externo(a)

“Dedicatória é quando todo o amor do mundo resolve se exibir numa só frase” (FALCÃO, 2013, s.p). Esta dissertação é para o grande amor de minha vida, Creuza Tenório Cavalcante, minha mãe.

“Nesse dia de paz eu vim te agradecer pelas batalhas que eu conseguir vencer”¹

Agradeço ao Senhor por sua proteção, por seu carinho, por seu infinito amor e por sua bondade. Agradeço por seu abraço de pai que diariamente me dar forças para recomeçar quantas vezes for preciso. Agradeço a minha família, aos meus pais, Antonio e Creuza, **meus maiores incentivadores** por sempre priorizar minha educação, por me acompanharem em toda a minha jornada educacional e pessoal. Vocês contribuíram não só na minha educação formal, mas em minha formação humana, os amo. As minhas irmãs, Aqueline e Simone, e ao meu irmão Clesivaldo por estarem tão felizes com minha conquista e por todo encorajamento e estímulo a buscar novas vitórias.

Aos meus amigos, Jady, Jeny, Leila, Karine, Carla, Edivânia, Vi e Vivi por sua amizade e por tornarem minha vida mais saudável. Agradeço também a Vivi por generosidade e por mostrar que o mundo pode ser melhor, Kenny, Artur e Alex por toda paciência, torcida e ajuda. Agradeço a Ithayse por sua luz e por sua energia positiva e apoio durante o mestrado e além dele, a Lillian Ferreira por sua escuta atenta e conselhos, agradeço também aos meus companheiros da pós-graduação que navegam junto comigo pelo mar da ciência: Marcus, Adilson, Lilian, Welligton, Raphael e tantos outros. Tê-los em minha vida é certamente um presente de Deus.

Agradeço ao prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, por sua persistência e apoio, por acreditar no meu melhor e por sua disponibilidade como pesquisador. Agradeço por convidar-me a refletir sobre o pensamento e o rigor científico. Agradeço a Deus por sua vida e o saúdo. Sua confiança tornou-me uma pesquisadora mais atenta e um ser humano melhor.

À profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa, por despertar em mim o anseio de tornar-me uma pesquisadora e por sua contribuição na minha formação inicial.

À coordenação e ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL e demais colegas de curso por priorizar o compartilhamento de conhecimentos e pelo incentivo a investigação. Meu agradecimento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio concesso por meio da bolsa. Neste momento de realização a todos o meu carinho e gratidão.

¹ “Nesse dia de paz eu vim te agradecer” é uma citação da música Eu Vim te Agradecer, da cantora Eyshila, saudando ao Senhor.

Pois bem, aqui, veja, tem de se correr o mais depressa que se puder, quando se quer ficar no mesmo lugar. Se você quer ir a um lugar diferente, tem de correr pelo menos duas vezes mais rápido do que agora!

(CARROLL, L. Alice através do Espelho, p. 42, 1865.)

RESUMO

A cultura digital ocasiona mudanças relacionadas à forma como as pessoas interagem entre si e se comunicam por meio da integração de semioses e do hipertexto, presentes nos múltiplos discursos que circulam através do ciberespaço. Desse modo, provocando mudanças na estrutura linear de leitura, nos modos de ler e criar um texto e na relação entre as diversas linguagens que o configuram. Esse cenário reflete na instituição escolar e concebem novas práticas de letramentos centradas na hipermídia e nos artefatos digitais. Nesse contexto, novos desafios são lançados à educação na busca por estratégias que atendam a construção de habilidades que a escola tem por função desenvolver, levando em conta os desafios do ciberespaço, com o intuito de aproximar o universo escolar do universo das crianças inseridas na cultura digital que interagem com os artefatos tecnológicos cotidianamente, entre estes artefatos: os games. Considerando este cenário, como a gamificação, na perspectiva dos multiletramentos, modifica os processos de aprendizagem referente a alfabetização e letramento? Para tanto, o objetivo geral deste estudo foi analisar como o desenvolvimento da gamificação na perspectiva dos multiletramentos, enquanto estratégia de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Com este fim, foram desenvolvidas estratégias de gamificação em uma turma do segundo ano do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa, no segundo bimestre de 2019, com o total de 11 sujeitos participantes, em uma escola privada de Maceió-Alagoas. Considerando-se que os estudos acerca da gamificação na educação, de sua estrutura e contribuições para os processos educativos podem não só colaborar para a percepção dos resultados de seu desenvolvimento em espaço escolar, mas também ao subsidiar ações e questionamentos dos professores da rede básica de ensino sobre o papel da escola em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais. Para tanto, a metodologia de pesquisa utilizada na investigação possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como exploratório-descritiva, configura-se como pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica e envolveu como coleta de dados os seguintes instrumentos e técnicas: análise do plano de aula da professora com o intuito de identificar as categorias de análise, observação diagnóstica da aula de língua portuguesa, intervenção pedagógica direta por meio da intervenção pedagógica – estratégia de gamificação, registros documentados via anotações e gravação em vídeo, configurando o diário de campo e análise realizada conforme o confronto com o referencial teórico apresentado. Outrossim, as categorias de análise foram estratégias de leitura e escrita, imersão e multiletramentos: experienciando, conceituando, analisando e aplicando. Os resultados encontrados na pesquisa indicam que a gamificação na perspectiva dos multiletramentos envolve os alunos em um ambiente de aprendizagem ativo, marcado por motivação intrínseca e considerando os aspectos da cultura digital. Bem como, a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita por transformar atividades educativas em desafios, envolvendo os alunos em uma narrativa que embasa suas ações, do mesmo modo, por estimular a investigação, a curiosidade e habilidades cognitivas como previsão, raciocínio, antecipação e reflexão acerca das leituras e da escrita.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização e letramento. Multiletramentos. Gamificação.

ABSTRACT

The digital culture causes changes related to the way people interact with each other and communicate through the integration of semiosis and hypertext, present in the multiple discourses that circulate through cyberspace. Thus, causing changes in the linear structure of reading, in the ways of reading and creating a text and in the relationship between the different languages that configure it. This scenario reflects on the school institution and they conceive new literacy practices centered on hypermedia and digital artifacts. In this context, new challenges are launched to education in the search for strategies that meet the construction of skills that the school has to develop, taking into account the challenges of cyberspace, in order to bring the school universe closer to the universe of children inserted in culture digital that interact with technological artifacts daily, among these artifacts: games. Considering this scenario, how does gamification, in the perspective of multi-tools, change the learning processes related to literacy and literacy? To this end, the general objective of this study was to analyze how the development of gamification in the perspective of multi-courses, as a learning strategy in the Early Years of Elementary Education, contributes to the development of literacy and literacy. To this end, gamification strategies were developed in a class of the second year of elementary school in Portuguese language classes, in the second quarter of 2019, with a total of 11 participating subjects, in a private school in Maceió-Alagoas. Considering that studies about gamification in education, its structure and contributions to educational processes can not only contribute to the perception of the results of its development in the school space, but also to subsidize actions and questions from teachers in the basic education network. teaching about the role of the school in a society permeated by digital technologies. For this, the research methodology used in the investigation has a qualitative approach and is characterized as exploratory-descriptive, it is configured as a Pedagogical Intervention research and involved the following instruments and techniques as data collection: analysis of the teacher's lesson plan in order to identify the categories of analysis, diagnostic observation of the Portuguese language class, direct pedagogical intervention through pedagogical intervention - gamification strategy, documented records via annotations and video recording, configuring the field diary and analysis carried out according to confrontation with the theoretical framework presented. Furthermore, the categories of analysis were reading and writing, immersion and multi-learning strategies: experiencing, conceptualizing, analyzing and applying. The results found in the research indicate that gamification in the perspective of multi-courses involves students in an active learning environment, marked by intrinsic motivation and considering aspects of digital culture. As well as, gamification can contribute to the development of reading and writing by transforming educational activities into challenges, involving students in a narrative that supports their actions, in the same way, by stimulating research, curiosity and cognitive skills such as prediction, reasoning, anticipation and reflection on readings and writing.

Keywords: Education. Literacy. Multiliteracies. Gamification.

LISTA DE SIGLAS E TERMOS

TD	Tecnologias Digitais
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
TIC	Tecnologia da Informação Comunicação
NLG	The New London Group
PBL	Points, badges, and leaderboards
BNCC	Base Nacional Comum
CV	Consoante, Vogal
V	Vogal
CVC	Consoante, Vogal, Consoante
CCV	Consoante, Consoante, Vogal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese dos procedimentos (estratégias) de leitura.....	23
Figura 2	Estratégias de Escrita.....	27
Figura 3	Teoria do Fluxo.....	56
Figura 4	Categoria imersão por meio da atribuição do título de marujos aos participantes e proporcionada pelo cenário.....	91
Figura 5	Construção do avatar.....	92
Figura 6	Cartões elaborados pelas duplas três (a direita) e quatro (a esquerda), com o tema: inclusão social.....	100
Figura 7	Caça palavras do desafio 2 a esquerda a ordem de palavras encontradas no caça palavras e a esquerda em ordem alfabética.....	105
Figura 8	Brincando com palavras – troca sílabas.....	107
Figura 9	Categoria estratégia de escrita por meio da reescrita do livro Quando Nasce um monstro (2020).....	110
Figura 10	Categoria estratégia de escrita por meio da reescrita do livro Quando Nasce um monstro (2020).....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dinâmicas dos jogos digitais e seus fundamentos.....	49
Quadro 2	Mecânica dos jogos digitais e seus fundamentos.....	51
Quadro 3	Componentes dos jogos digitais e seus fundamentos.....	52
Quadro 4	Categorias de análise e elementos a serem observados.....	61
Quadro 5	Campos de atuação contemplados na Estratégia de Gamificação.....	64
Quadro 6	Elementos dos jogos digitais previstos em cada etapa da gamificação.....	69
Quadro 7	Elementos dos jogos digitais e inserção na estratégia de gamificação.....	70
Quadro 8	Recorte dos diálogos durante a fase.....	94
Quadro 9	Recorte da fala das crianças na contação de história da fase.....	95
Quadro 10	Recorte dos diálogos da fase.....	96
Quadro 11	Cores e sentimentos atribuídos desenvolvido pelos participantes.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS.....	19
	2.1 Alfabetização: a relação entre a representação da linguagem oral e a apropriação do sistema de escrita.....	19
	2.2 Estratégia de leitura.....	23
	2.3 Estratégia de escrita.....	26
	2.4 Letramento: práticas sociais de leitura e escrita.....	28
	2.5 Do letramento aos multiletramentos: a aprendizagem da língua e a cultura digital.....	30
	2.6 Definições e perspectiva dos multiletramentos.....	34
3	GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	41
	3.1 Conceito de Gamificação na educação.....	41
	3.2 Características e especificidades da gamificação em processos de ensino e aprendizagem	43
	3.3 Elementos de jogos digitais: dinâmica, mecânicas e componentes.....	48
	3.4 Imersão: Alcançando o Estado de Fluxo.....	55
4	PERCURSO METODOLOGICO.....	58
	4.1 Tipificação dos métodos de pesquisa.....	58
	4.2 Identificação do campo de pesquisa e os sujeitos da pesquisa.....	59
	4.3 Critérios de inclusão e exclusão.....	60
	4.4 Instrumentos e Procedimentos de coletas de dados e etapas da pesquisa.....	60
	4.5 Categorias de análise de dados.....	61
	4.6 Procedimentos Éticos.....	62
5	PLANEJAMENTO DA ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO	63
	5.1 Delineando a a estratégia de intervenção	63
	5.2 Elementos dos jogos digitais na estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos.....	68

5.3 Entrelaçamento da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos com literatura infanto-juvenil.....	72
5.4 Estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos: o passo a passo...	74
6 INTERVENÇÃO DO TIPO PEDAGOGICA: ANALISE DE DADOS.....	90
6.1 Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos: Ilha, Aqui estamos nós.....	90
6.2 Gamificação na perspectiva dos multiletramentos: Ilha do Limoeiro.....	97
6.3 Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos: Ilha de Explicação.....	102
6.4 Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos: Ilha do Medo.....	106
6.5 Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos: Ilha dos Monstros.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAL.....	117
APÊNDICES.....	120
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	126
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	128

1 INTRODUÇÃO

A escolha pela temática surgiu a partir do elo entre minha formação como pedagoga e a participação no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) investigando as contribuições das tecnologias digitais ² (TD) na educação, bem como por meio da minha experiência profissional no Ensino Fundamental com o apoio pedagógico ofertado a estudantes em fase de alfabetização e letramento, no período de 2015 a 2017. Em meu fazer pedagógico busquei desenvolver estratégias de aprendizagem que possibilita-se aos estudantes criar experiências de aprendizagem significativas, e enquanto pesquisadora busco aprofundar os conceitos e continuar refletindo sobre esse cenário de mudanças sociais que permeiam a habilidade/capacidade de leitura e a construção de textos no contexto da multimodalidade e da mesma forma a implicação das TD no campo educacional, dessa maneira desenvolvendo conhecimento científico e o socializando.

Outros motivos que me levaram a investigação sobre a pedagogia dos multiletramentos e gamificação, foi o envolvimento com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, acompanhando as reuniões do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais - UFAL e participando dos eventos científicos promovido pelo programa. Mas também, por interagir com os games em meus momentos de lazer.

Por conseguinte, nesta pesquisa compreende-se que os artefatos tecnológicos estão cada vez mais vinculados ao cotidiano para atender a demanda da sociedade em que vivemos, desse modo fomentando novas formas de interagir, trabalhar, pensar, aprender e se comunicar. Nesse sentido, a educação tem o desafio de preparar os estudantes para uma sociedade mutável e em constante transformação. Conforme Kalantzis e Cope (2010), estão ocorrendo transformações na organização da educação, ou ainda na concepção do que seria uma educação adequada à sociedade contemporânea. Essas transformações são alimentadas por mudanças nas relações humanas que envolvem aprendizagem em diversos contextos sociais e em parte pelas TD, mas ainda essas mudanças são necessárias no contexto educacional para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade contemporânea.

Trata-se de uma transformação no padrão da sala de aula convencional, com seus modos clássicos de comunicação com base na exposição oral do professor, em seu âmagos com perguntas e respostas que envolviam um aluno por vez e a turma acompanham o processo em conjunto uníssono.

² A partir deste momento as tecnologias digitais será representada por TD.

Kalantzis e Cope (2010) mencionam que na maior parte do tempo os alunos permaneciam sentados e em silêncio, uma vez que, o meio de comunicação primário era a escrita no livro. Nesse contexto, o professor foi fundamental para direcionar os estudantes para o livro didático e para manter a comunicação lateral. Diante deste panorama, compreende-se por meio da pesquisa TIC Kids Online Brasil (CGI, 2017), que a disseminação das TD promoveu mudanças na estrutura social e na organização do trabalho e nesse sentido os desafios apresentados ao sistema educacional exigem o rompimento com estruturas tradicionais rígidas de transmissão e assimilação de conteúdos.

Do mesmo modo, crianças e jovens devem ser estimulados a adquirir competências que os permitam selecionar, discernir, ler e atribuir sentido a quantidade de informações as quais são expostos diariamente, e o desenvolvimento do pensamento crítico para lidar com os riscos e necessidades do mundo do trabalho ao qual ingressarão no futuro. Nessa conjuntura, em conformidade com os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (CGI, 2017), Viera et al (2012), esclarecem que as práticas de letramentos na sociedade permeada pelo digital implicam em interlocutores críticos e conscientes dos processos discursivos de significação.

Para Custódio (2012), em uma sociedade cada vez mais complexa tecnologicamente, a escola tem o papel de formar cidadãos autônomos e críticos sem ignorar a cultura local e global. Isso significa que em uma sociedade permeada por mudanças sociais, com a incorporação de artefatos digitais, fenômenos como memes e *remix*, mensagens instantâneas, redes sociais digitais e aplicativos, práticas convencionais de letramento não dão mais conta da complexidade e da multiplicidade que dão forma aos novos textos.

Diante deste contexto social repleto de desafios, surge uma demanda por uma pedagogia que aborde a alfabetização e a aprendizagem no contexto da TD, da economia globalizada e na nova configuração textual centrada na multimodalidade (BOLSARIN, 2017). Nesse sentido, se insere a pedagogia dos multiletramentos e a gamificação na educação como eixos centrais desta pesquisa, do mesmo modo, os arcabouços teóricos que fundamentam a equidade de promover reflexões sobre como o desenvolvimento dos multiletramentos na perspectiva da gamificação para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, configuram as justificativas que dão suporte a esta pesquisa, apresentadas a seguir:

Em primeiro lugar, o estudo integra a pedagogia dos multiletramentos por propor que os conteúdos escolares sejam contextualizados com os cenários sociais e culturais, e por considerar as TD como possibilidades para a construção de aprendizagem. Bem como, por apresentar a hipótese de que não apenas a escola tem a função de letrar, mas que coexistem diversas agências de letramento (família, igreja, o clube), das quais algumas constituem o

ponto de partida para o espaço escolar e o rompimento de barreiras entre a escola e o contexto social e cultural (MIGUEL, et al, 2013).

Em segundo lugar pela gamificação, que por sua vez, pode proporcionar um cenário de desafios para o processo de aprendizagem dos estudantes, isto porque, o modo como as crianças e os jovens aprendem no século XXI é semelhante à forma de funcionamento dos jogos digitais. Posto que para Mattar (2010) os games utilizam fatores como: motivação como gratificação, vitória, prazer e diversão e que podem ser incorporados aos desing instrucional.

Contudo, Aparici (2012) esclarece que os sistemas educacionais foram projetados para a era industrial. Entretanto, os estudantes não são mais aqueles para os quais as instituições escolares foram projetadas, e devido a isto as escolas têm ensinado habilidades obsoletas. Por meio da argumentação do autor é possível compreender que a gamificação apresenta elementos significativos para a aprendizagem que até então não faziam parte da sala de aula convencional.

Mattar (2014) sugere incorporar em aulas, materiais didáticos e em cursos a mesma combinação de objetos desejáveis, escolhas interessantes, feedback em tempo útil e oportunidades para passar de fases, para que o individuo perceba seu desenvolvimento, aspectos que envolvem as crianças em seus jogos digitais favoritos. Isso significa que a gamificação pode ser uma possibilidade para encontrar novas formas de estruturar materiais didáticos e pedagógicos, nesse contexto, a gamificação surge como uma possibilidade de aprender com mais interação e para o desenvolvimento de espaços de aprendizagem condizentes com as demandas atuais da sociedade que requer uma maior participação de seus estudantes.

Kapp (2015), favoravelmente, a este pensamento, aponta que os jogos digitais e a gamificação possibilitam um novo modo de ensinar e aprender com liberdade de falhar, de experimentar, de tentar papéis diferentes e de auto-expressão. Para Martins et al (2013, p. 1115), gamificar seria então, extrair dos jogos digitais seus elementos e introduzi-los a tarefas cotidianas atribui como recompensa aos que a desempenham o divertimento semelhante a envolver-se em uma brincadeira, sem que a aprendizagem sejam desconsiderada.

Pimentel (2017) corrobora com esse entendimento ao ponderar de que as crianças na cultura digital aprendem com as TD por brincarem com estes artefatos digitais, e menciona que para as crianças brincar é uma coisa séria. Isto é, as crianças possuem a peculiaridade de aprendem brincando, sem deixar de perceber que o seu aprendizado possui valor concreto e subjetivo.

Desse modo, o estudo possui o seguinte problema de pesquisa: como a gamificação, na

perspectiva dos multiletramentos, modifica os processos de aprendizagem referente a alfabetização e letramento? A hipótese desta pesquisa é: a gamificação, na perspectiva dos multiletramentos, modifica os processos de alfabetização e letramento, ao propor um ambiente de desafios e engajamento. Para a formulação desta hipótese apoiamos em autores como Kapp (2012), Pimentel (2018) e ROJO (2009, 2013).

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo foi analisar como o desenvolvimento da gamificação na perspectiva dos multiletramentos, enquanto estratégia de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Para atender a este propósito, os objetivos específicos foram:

- especificar a gamificação no contexto da educação e sua relação com os multiletramentos;
- identificar os elementos de gamificação e as estratégias que serão incorporadas às aulas de alfabetização e letramento, na perspectiva dos multiletramentos nos Anos Iniciais;
- analisar como a gamificação na perspectiva dos multiletramentos possibilita desenvolver estratégias de leitura e escrita no contexto da cultura digital; e
- evidenciar as modificações estabelecidas pela gamificação nos Anos Iniciais, no processo de alfabetização e letramento.

Diante disto, o desenvolvimento deste estudo se insere dentro da abordagem qualitativa. Para Sampieri et al (2013), a abordagem qualitativa avalia o percurso natural dos acontecimentos, sem que haja estimulação e manipulação com relação à realidade, o que confere credibilidade aos resultados da pesquisa. De natureza exploratório-descritiva, configura-se como pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica (DAMIANI et al, 2013).

Por conseguinte, esta pesquisa teve seu espaço/lócus em uma escola da rede privada de educação em Maceió, Alagoas, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais no período matutino, com 11 estudantes matriculados no ano letivo de 2019, sendo 5 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Para tanto, foram planejados um total de oito encontros, foi realizado um por semana com duração de 4 horas aulas de língua portuguesa (ciclo alfabetização).

Os instrumentos e procedimentos selecionados para coleta dos dados, da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos foram: 1) estudo bibliográfico para subsidiar o referenciar as categorias de análise e análise documental; 2) Plano de aula da professora para identificar elementos dos multiletramentos; 3) observação diagnóstica das aulas de língua

portuguesa para analisar o desenvolvimento das categorias; 4) Intervenção Pedagógica; e 5) registros em vídeo e fotográficos (anotações) configurando o diário de campo.

A análise e interpretação tiveram como base as categorias: 1) multiletramentos - experienciando, conceituando, analisando e aplicando; 2) gamificação - Imersão; 3) estratégia de escrita; e 4) estratégia de leitura. A análise dos dados coletados foi realizada com base na observação direta. Destaca-se que foram analisados - antes do desenvolvimento da estratégia de gamificação, compreendida nesta pesquisa como intervenção pedagógica - os planos de aula da professora, como também a observação das aulas de língua portuguesa, investigando como as categorias de análise eram desenvolvidas no cenário escolar. Após o desenvolvimento e implementação da intervenção pedagógica foi coletado os dados por meio do diário de bordo, com anotações e gravação em vídeo, posteriormente foi confrontado os dados coletados com o referencial teórico adotado e as categorias de análise.

Sobre a estrutura desta dissertação no primeiro capítulo, Da alfabetização aos Multiletramentos, refletimos sobre os processos de alfabetização e letramento, analisando as mudanças que ocorreram e avançamos para a compreensão dos multiletramentos, apresentando suas características e particularidades que refletem diretamente na relação social e de aprendizagem das crianças na cultura digital.

No segundo capítulo, Gamificação e Educação, apresenta-se a fundamentação da gamificação e suas especificidades referente ao seu desenvolvimento em cenário de educação formal. Bem como, os elementos de jogos digitais e como funcionam as dinâmicas, mecânicas e componentes em estratégias de gamificação.

O terceiro capítulo, Percurso Metodológico, aborda sobre o planejamento da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos desenvolvida no ensino fundamental I. Apresenta também os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa para coletar, registrar e analisar os dados coletados durante o procedimento de investigação, visando atender ao objetivo da pesquisa. Por tanto, destaca as categorias de análise, conforme o referencial teórico apresentado na pesquisa e tipifica os métodos da pesquisa, no que se refere à pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica, com abordagem em caráter qualitativo e os critérios de inclusão e exclusão, o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, e os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

Dessa maneira, esta pesquisa pode contribuir para a área de gamificação na educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a literatura científica em língua portuguesa sobre o tema ao mensurar seu desenvolvimento nesta faixa etária escolar e principalmente para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

2 DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS

Este capítulo tem como início as reflexões acerca dos processos de alfabetização que durante muitas décadas subsidiaram as ações didáticas e pedagógicas para o ensino da linguagem escrita e da leitura no país por meio da decodificação do código escrito, elemento necessário para apropriação da leitura e da escrita, mas quando em associação com as práticas sociais em que a escrita se faz presente. Nesse sentido, adentramos também no conceito de letramento, o que pode configurar-se como uma conquista para o cenário educacional brasileiro, pois introduziu o pensamento de que ensinar a ler e escrever vai além de dominar a relação grafema e fonema.

Ao longo do capítulo, a discussão está conjuntamente entrelaçada ao sentido do verbete Multiletramentos e o conceito da Pedagogia dos multiletramentos. Introduzem como a presença das TD em nossa cultura contemporânea, enquanto artefatos tecnológicos, possibilitam a construção do conhecimento, e estabelece uma variedade de linguagem presente na semiose e possibilita o transitar entre diversas culturas, do mesmo modo a valorização da cultura local, elementos que caracterizam os multiletramentos ressignificando a cultura oral e escrita e o papel da escola no preparo dos estudantes para situações de interações entre cultura local e global, o que demanda posturas mais contemporâneas de leitura e escrita. O intuito do capítulo é compreender o percurso histórico que originou a necessidade da Pedagogia dos multiletramentos, tema central desta pesquisa, para tanto fez-se necessário depreender sobre alfabetização e letramentos.

2.1 Alfabetização: a relação entre a representação da linguagem oral e a apropriação do sistema de escrita

As reflexões a cerca dos métodos de alfabetização ³no Brasil questionam a associação entre alfabetização e escolarização, principalmente no que se refere a métodos considerados convencionais, desse modo promove discussões sobre a temática em função do direito da criança de aprender a ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental.

³ Os métodos: fonético ou sintético, global ou analítico e eclético determinou por décadas o ensino da leitura e da escrita no país. A diversidade de métodos configurou uma tentativa de resolução para dois significativos problemas: a dificuldade das crianças de aprenderem a ler e a escrever e o fracasso escolar, especificamente na escola pública (MORTATTI, 2011).

A partir dessa contestação, conforme Mortatti (2011), a história do ensino da língua e da literatura no Brasil, especificamente, o ensino da leitura e da escrita no início da escolarização das crianças passou a ser denominado por alfabetização a partir do século XX e designa, em sentido mais restrito, ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita (MORTATTI, 2011) e o processo de aquisição do código da língua escrita, habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1985).

Rojo (p. 30, 2009), ratifica essa definição ao conceituar alfabetização como “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, e a se tornar alfabetizado”. Nesse ponto de vista, compreender o funcionamento da escrita alfabética para desenvolver a leitura e a escrita significa despertar para os fatos da linguagem, perceber as relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafema), e compreender que essas relações são construídas por convenção.

Nesse contexto, segundo Soares (2003), não parece apropriado epistemologicamente e pedagogicamente que o termo alfabetização caracterize o processo de aquisição da língua escrita e o seu desenvolvimento em contexto social, uma vez que o termo alfabetização limita-se ao sentido de levar à aquisição do alfabeto. Pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar a especificidade de sua natureza, com reflexos que vão contra a configuração de sua natureza. Por consequência, para Ferreiro (1985), pensar a alfabetização tradicionalmente como aquisição de código, sendo a escrita uma transcrição da oralidade, é compreender a aprendizagem como domínio de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua oral e escrita). Nesse sentido, a alfabetização resume-se a associação de uma letra a um som (associalismo).

Na visão associalista, de acordo com Rojo (2009), para aprender a ler e a escrever basta a criança ter desenvolvido acuidade visual e auditiva, e motricidade fina para grafar, e associar um desenho a um som. Por consequência, a perspectiva associalista fez com que a escola simplificasse o processo em amostras de escritas do mais simples ao mais avançado, limitando as oportunidades de apropriação da língua e reduzindo as oportunidades de aprendizagem. No entanto, a criança tem um papel ativo na construção não de associações, mas de representação da língua pela escrita, e nesse contexto, somente decodificar os sinais gráficos não torna o sujeito um leitor (SOARES, 2003; ROJO, 2009).

Do mesmo modo, Soares (2003) menciona que os debates em torno do termo estão relacionados aos significados que os verbos ler e escrever possuem. Nesse prisma,

alfabetização refere à habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Essa perspectiva retrata a alfabetização como processo de representação de fonemas e grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), isto é, a relação entre sons e letras e de uma língua.

O segundo conceito de ler e escrever está relacionado a compreensão/apreensão de significados por meio do código escrito. Nessa acepção não pode ser considerada alfabetizada um indivíduo capaz apenas de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, decodificando sílabas isoladas ou palavras isoladas, bem como, um indivíduo incapaz de fazer o uso adequado do sistema ortográfico de sua língua materna ao expressar-se por escrito ou oralmente.

Soares (2003) ressalta que os dois conceitos mencionados possuem fragilidades. O primeiro por fazer supor que a língua escrita é uma mera ilustração da linguagem oral. Apenas em alguns casos haver total correspondência entre grafemas e fonemas, em razão disso a língua escrita não é a representação fiel dos fonemas da língua oral. Ademais, há especificidades morfológicas, sintática e semântica da língua escrita que não são levadas em consideração no primeiro conceito que é o fato de que não se escreve como se fala. Mesmo em situações formais e não se fala como se escreve, conforme Rojo (2009), as letras da escrita não são representações concretas desses sons da fala.

O segundo conceito, por sua vez, ignora que os problemas de entendimento da língua escrita são diferentes das dificuldades de apreensão da língua oral. Isso porque os discursos escritos e orais são contruídos/organizados de modos diferentes, enquanto no primeiro é preciso explicitar significados que na língua oral são expressos por formas não verbais (gestos e aspectos prosódicos entre outros), segundo termo, por sua vez, a compreensão acompanha a expressão. Nesse sentido nem sempre é possível refazer o caminho em busca de uma compreensão mais adequada como os casos de redundância da língua oral (SOARES, 2003).

Por conseguinte, em conformidade com Weinz (1985), acreditar que o processo de alfabetização tem início e fim nas quatro paredes da sala de aula e que a aplicação do método correto garantiria por si só o processo de alfabetização de cada aluno ignora as experiências de mundo que as crianças possuem. Ancorar-se na ideia de que a leitura é apenas uma habilidade, coloca a margem o que a criança pensa e o conhecimento que ela constrói ao interagir com os espaços sociais que frequenta.

Diante dessa realidade, conforme Lorenzi e Pádua (2012), isso faz com que a criança ao entrar na escola, na maioria das vezes, depare-se com experiências de alfabetização, com a leitura de textos que foram especificamente selecionados com o intuito de avaliar à

construção do sistema alfabético, transformando a leitura em um ato escolar pouco prazeroso.

Esse entendimento, vai ao encontro da reflexão proposta por Ferreiro (2011), que reitera que nenhuma criança ingressa na escola desconhecendo totalmente a língua escrita em razão de não aprenderem por simplesmente escutar, segurar o lápis e ter acesso ao papel, mas por trabalhar cognitivamente com o que lhe for apresentado⁴. O que também concorda com o pensamento de Vygotsky (2011) que indica que a aprendizagem ocorre por meio da relação entre cognição com o meio social.

Outro ponto que merece questionamento é o aspecto social. Para Soares (2003) isso significa que o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades e dependem das funções que cada uma atribui à língua escrita. Por exemplo, afirmar que uma criança de 6 anos de idade é analfabeta tem sentido em algumas sociedades, cujas crianças são alfabetizadas aos 4 ou 5 anos de idade, mas não tem sentido em uma sociedade na qual as crianças devem estar alfabetizadas aos 8 anos de idade, como ocorre no Brasil. Considerando os aspectos sociais, é inegável que o conceito de alfabetização varia conforme as características sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.

Todavia, Rojo (2009) enfatiza que estabelecer relações complexas envolvendo a ortografia da língua é um processo difícil e longo que se estende por todo o ensino fundamental e continua por toda a vida, quando se depara com novos vocabulários. Além disso, outra questão significativa, conforme Rojo (2009), é a crença de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira, cabe, por tanto, compreender que há muitos falares (dialetais e sociais), e dependendo da região, da classe e grupo social do falante, a língua escrita estará muito distante de seu modo de falar e comunicar-se em seu contexto social. Logo, é significativo analisar as diferenças sociolinguísticas ao invés de desvalorizar o falar do estudante em favor da língua padrão.

Uma questão fundamental desta perspectiva é que no Brasil a partir de 1980 e 1990, o despertar para a importância de desenvolver e relacionar práticas sociais com o ensino de línguas passa a emergir no cenário nacional (MORTATTI, 2011). A partir de então constatou-se que o embricamento da cultura oral para a cultura escrita não resume-se somente a adquirir

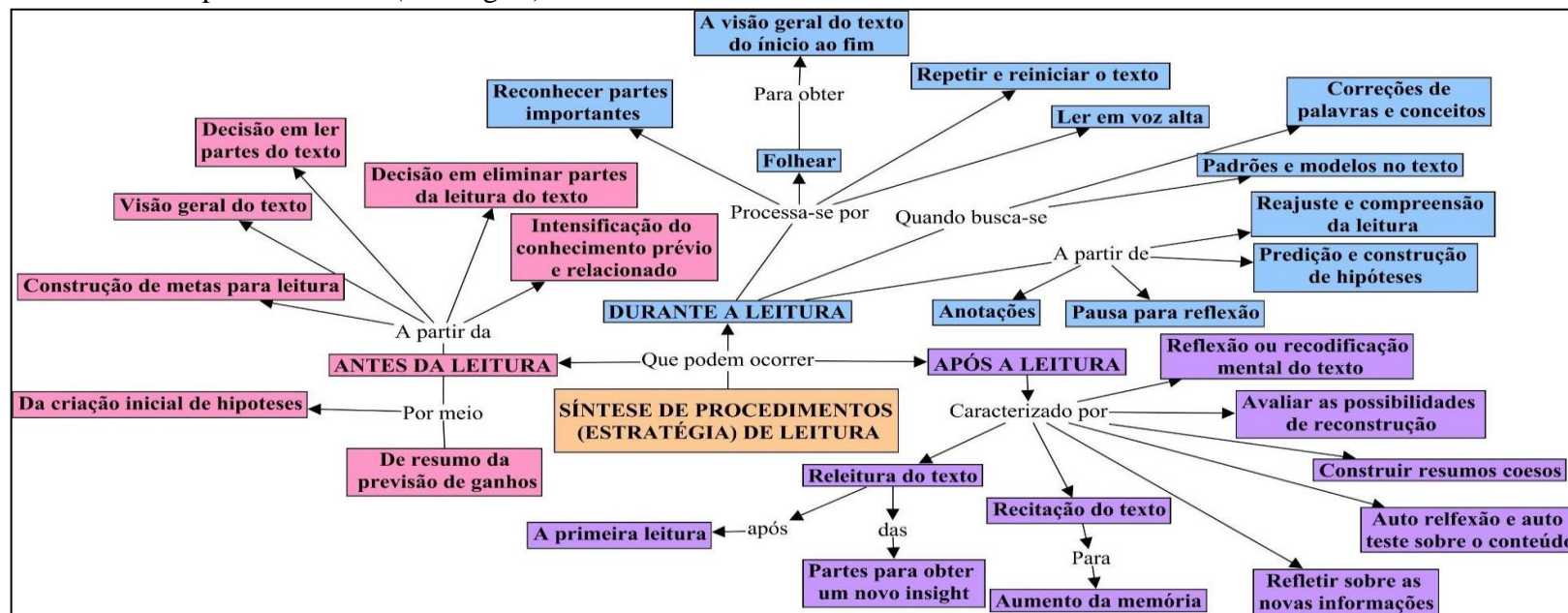
⁴ Ferreiro (1985, 2011) compreende os preceitos de aprendizagem na relação entre cognição e desenvolvimento (PIAGET, 1971), contudo nesta pesquisa assumimos um conceito de aprendizagem mais profundo por compreender a relação entre cognição e fatores sociais na construção da aprendizagem, conforme Vygotsky (2011).

uma técnica, mas está relacionado a mudar o modo de pensar: do saber ler e escrever ao ser capaz de usar a leitura e a escrita no contexto social (FERREIRO, 2011; SOARES, 2003; MORTATTI, 2011). Para Cagliari (1998, p. 164) “o secreto da alfabetização é a leitura, é ensinar ao aluno como decifrar a escrita”, nesse contexto, nos próximos tópicos abordaremos sobre as estratégias de leitura e escrita.

2.2 Estratégias de leitura

Para Kleiman (1989) a leitura é um processo cognitivo, refere-se aos elementos que relacionam o sujeito leitor e o texto, do mesmo modo, acerca do elo entre a linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Mas também como apontado por Neves (2007) envolve percepção e produção de inferências, dedução. Nessa conjuntura, envolve estratégias e procedimentos antes, durante e depois como apontado na figura 1.

Figura 1: Síntese dos procedimentos (estratégias) de leitura.



Fonte: Pressley e Afflerbach (1995).

A figura 1 permite perceber que a leitura é um processo que ocorre antes, durante e após a interação com o texto. Apesar disso, Cordeiro (2005) compreende que o texto faz parte de um processo, portanto, não é pronto e acabado. Este processo complementa-se na interação leitor-autor, autor e palavras. Envolve o próprio texto, as reticências, o tamanho da letra, a repetição, o uso do itálico e a própria memória do leitor e do autor.

Como também o objetivo da leitura e o leitor (relacionado aos seus conhecimentos prévios). Isso significa que os leitores desenvolvem estratégias de leitura que estão relacionadas a escolha de processos eficientes para abordar o texto. Essas estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas (KLEIMAN, 1989).

Pereira e Santos (2017) definem as estratégias cognitivas pelas impressões intuitivas, como a compreensão de que em nossa cultura, as determinações e ordenações do texto ocorrem da esquerda para a direita. Nesse exemplo, ler o texto da direita para a esquerda torná-lo-ia incoerente, o que não ocorre nas leituras de Mangá japonês.

Enquanto as metacognitivas são estabelecidas pela consciência, pela intenção de análise do próprio processo, autorregulação do processo de leitor para garantir a compreensão. Como exemplos de metacognição temos: identificar pontos importantes no texto, analisar a qualidade da compreensão e a realização de medidas para sanar dificuldades na fluência da leitura ou na compreensão do texto em seus aspectos da língua- fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático e textual.

Neves (2007) defende essa perspectiva ao enfatizar que a leitura é uma atividade cognitiva que demanda esforço mental, mas também é um processo interativo no qual há uma relação mútua entre leitor e autor, em que o texto é o intermediário deste vínculo. Em função disso, ao escrever um texto o autor estabelece uma coerência textual que é percebida durante a leitura do texto, esta é reconstituída conforme os processos cognitivos construídos pelo leitor para sua compreensão do texto.

Nesse ponto, Kleiman (1989) compartilha que a leitura implica um processo de procura e investigação realizada pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, que vem a fornecer pistas e sugere caminhos que podem ser relevantes à compreensão de um texto, mas que ao mesmo tempo não explicita tudo o que deve explicitar.

Neves (2007) acrescenta que apesar de algumas estratégias de leitura serem identificáveis, como a leitura em voz alta, o ato de ler é em si instauração de um processo progressivo de percepção, processamento e transformação de um conhecimento que dará origem a leitura, mas é um movimento e um momento único, ímpar e particular de cada indivíduo, uma vez que, depende das experiências de cada sujeito e de seu conhecimento de

mundo. Rojo (2009), por sua vez, ratifica que as estratégias de leitura configuram-se como:

- ativação do conhecimento prévio: antes da leitura ou durante o ato de ler, o leitor coloca em relação seu conhecimento de mundo em conexão com o exigido e usado pelo autor;
- antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedade dos textos: para realizar a leitura de um texto, o leitor o aborda a partir da situação de leitura, de sua finalidade, do veículo de comunicação ao qual está vinculado, do seu suporte, da sua disposição na página, de seu título, de fotos, legendas e ilustrações. O leitor levanta hipóteses sobre seu conteúdo e sobre o trecho seguinte. Estratégia que é exercida durante toda leitura;
- localização e/ou retomada de informações: o leitor busca e localiza informações relevantes para posteriormente reorganizá-la;
- comparação de informações: para construir o sentido do texto que está lendo o leitor compara constantemente informações advindas do próprio texto, de outros textos e de seu conhecimento de mundo para medir;
- produção de inferências locais: exerce-se estratégias de inferências locais, isto é, para casos em que lacunas de compreensão possam aparecer, provocadas, por exemplo, por um vocábulo ou estrutura desconhecidas, ou seja, por meio do contexto do texto e pelo significado anteriormente já construído para esse termo, até então desconhecido; e
- produção de inferências globais: nessa estratégia o leitor faz uso de pistas deixadas pelo autor em conjunto com significações já construídas e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos, para compreender o que está implícito ou pressupostos presente no texto para realizar uma leitura de forma efetiva.

A partir desse cenário, entende-se que leitura envolve colocar-se em relação a um texto, ou outros textos ligados a ele, mas que configura-se também como um processo único de capacidade mental de leitura, isto é, por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas o leitor capta as intenções e sentidos do texto, envolve, por tanto, interação entre texto e leitor (ROJO, 2009).

2.3 Estratégias de escrita

De acordo com Mota (2009) as crianças são capazes de usar a linguagem para comunicar-se desde muito pequenas e conhecem aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua. No entanto, apresentam dificuldades em explicitarem esses conceitos, pois o conhecimento linguístico envolve a manipulação intencional da língua.

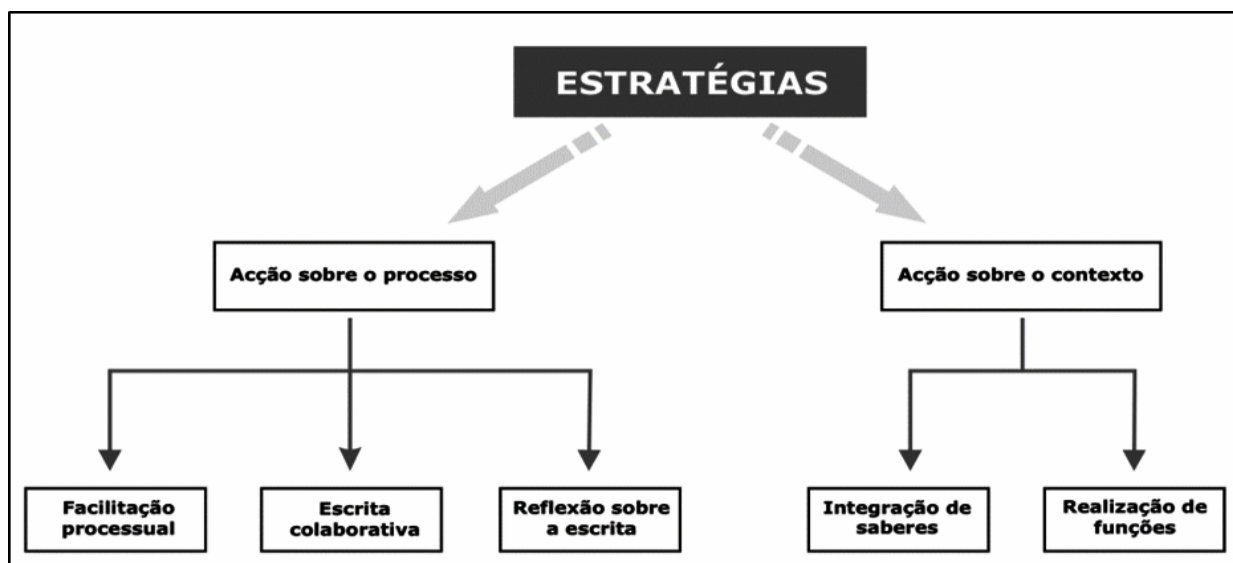
Sob o ponto de vista de Soares (1985), associar letras e sons não é o bastante para que a criança compreenda e domine o sistema de escrita em língua portuguesa de modo adequado aos padrões da norma culta. Para que ocorra a aprendizagem da língua escrita de modo consistente, é necessário conhecer os aspectos ortográficos da língua e saber utilizá-los de modo complexo.

O desenvolvimento da escrita implica conhecer as funções desempenhadas pela diversidade de textos na comunidade local e em contexto global, o que significa ir além de escrever sem um significado, mas escrever com sentido. Pinheiro (2011) afirma que entre as práticas de escrita a prática colaborativa, diante dos processos globais ganhou destaque, posto que as TD mediam configurações que permitem aos indivíduos escrever em conjunto mesmo em distâncias geográficas.

Mota e Silva (2007), ao investigar sobre a aprendizagem da língua escrita salientam que com relação ao desempenho ortográfico as crianças do terceiro ano obtiveram um desempenho melhor quanto as crianças do segundo ano nas tarefas de escrita, isso porque é por volta do terceiro ano que as crianças passam a dominar o conhecimento das regras de correspondência entre os sons da língua e a letra (MOTA; MIRANDA, 2011, NUNES; BINDMAN; BRYANT, 1997).

Nesse sentido, Barbeiro e Pereira (2007) tratam das estratégias de escrita sob vertentes que elucidam uma relação ativa, de movimento cognitivo, rompendo com a concepção de leitura como vínculo passivo, no qual o leitor não elabora suas hipóteses e não apresenta conhecimento de mundo. A figura 2 explicita as ações para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Figura 2: Estratégias de Escrita.



Fonte: Barbeiro e Pereira (2007, p. 9).

O ato de escrever passa pelas vertentes da ação sobre processo de escrita e da ação sobre contexto de escrita. A ação sobre o processo de escrita inclui, conforme Barbeiro e Pereira (2007) a facilitação processual, cujo sentido refere-se a capacidade de tomar decisões acerca do conteúdo que irá colocar em seu texto e de qual linguagem utilizar para se expressar, isto é, dominar o processo de escrita (BARBEIRO; PEREIRA, 2007).

A ação sobre o processo, engloba a escrita colaborativa, na qual escreve em conjunto para aprender a escrever, a interação é um elemento que ocorre na escrita colaborativa, na qual possibilita compartilhar propostas, obter reações, confrontar e expor opiniões e tomar decisões em conjunto. Outro elemento é a colaboração que envolve o sentimento de participação, e que a colaboração pode ocorrer entre os alunos ou entre alunos e professor (BARBEIRO; PEREIRA, 2007).

Para Barbeiro e Pereira (2007) a reflexão sobre a escrita está relacionada ao falar ou escrever sobre a escrita, que significa uma reflexão e explicitação sobre a própria escrita, envolve falar e refletir sobre o próprio texto e o processo que conduziu sua construção. A explicitação é um processo de conscientização das características dos textos desenvolvidos.

Barbeiro e Pereira (2007) complementam que a ação sobre o contexto compreende construir e expressar conhecimento por meio da representação que se tem do mundo. Nesse sentido, a integração de saberes tem relação com dois fatores: (1) a compreensão de que o processo de desenvolvimento de um texto permite pensar, refletir, procurar novos elementos, experimentar, colher informações e opiniões, (2) mas que a escrita da origem a um produto

autônomo (texto) que registra o conhecimento que vai além da situação na qual foi escrita, inclusive, pode gerar consultas e novas etapas de reescrita.

Realização de funções diz respeito, conforme Barbeiro e Pereira (2007), a aprender a escrita para realização de funções. A aprendizagem da língua escrita está ligada a função de registrar, de expressar ou organizar conhecimento, isto é a própria aprendizagem e podem ser intrapessoais ou interpessoais. Mas, ainda a de comunicar e produzir conhecimento.

A escrita está entrelaçada a aspectos como: quem escreve? Um ou mais autores, sobre o que escreve? Qual temática ou assunto, qual veículo ou suporte? Caderno, jornal, internet ou outro, para quem escreve? Relaciona-se ao destinatário, qual o objetivo da escrita? A função que a escrita põe em prática, como escreve? Em colaboração, individualmente, com o uso de qual recurso: caneta, lápis, recurso digital, e qual resposta deseja obter? Comentários e reflexões que o texto deseja obter. Nesse contexto, as crianças realizam estratégias de escrita ao desenvolverem seus textos. Conforme Rojo (2009) as estratégias de escrita compreendem:

- comunicar: adequar o texto à situação de produção, a seu interlocutor-leitor, a seu suporte e veículo, de modo a atingir a sua finalidade;
- textualizar: organizar as informações e temas de texto de maneira progressiva, atribuindo-lhe coerência e coesão; e
- intertextualizar: levar em conta outros textos e discursos sobre o mesmo tema para concordar, discordar e para atrelar um diálogo.

Nesse sentido, escrever envolve mais do que capacidades de grafar ou codificar, relaciona-se com o contexto social e as experiências de mundo, como as vivências desse sujeito influência na produção dos textos que surgirão em sua vida conforme as demandas sociais e dialógicas (ROJO, 2009). Seja a partir de uma necessidade social ou da necessidade que o sujeito possa ter em expressar-se como sujeito inacabado (CORDEIRO, 2005). Esta visão social da escrita e da leitura e da escrita é denominada como letramento e é sobre este termo que decorreremos no próximo tópico.

2.4 Letramento: práticas sociais de leitura e escrita

Conforme Garcia, Silva e Felício (2012) o termo letramento tarda a entrar no Brasil, sendo inaugurado no país em 1986 por Mary A. Kato em sua obra *No Mundo da Escrita*. Desde então, confusões conceituais emergiram devido ao sentido da palavra letramento ser associado à alfabetização e confundido com o conceito de alfabetismo (capacidade individual de codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar e intertextualizar). Apesar de

haver perspectivas que consideram alfabetização e letramento como vertentes iguais, embora fronteiriças, a alfabetização como já mencionado relaciona-se a processos técnicos de codificação e decodificação e o letramento refere-se as práticas sociais da leitura e da escrita.

O termo passa a ser inserido no cenário nacional, de acordo com Soares (2014), por uma demanda social da época. Ocorre que conforme o analfabetismo ia sendo superado, um novo fenômeno emergiu: a sociedade passou a se tornar cada vez mais centrada na escrita (grafocêntrica) e no espaço escolar os estudantes aprendiam a ler e a escrever, mas não se apropriavam da escrita e de suas práticas sociais e o inverso também ocorria. Indivíduos que não dominavam a leitura e escrita conseguiam estabelecer práticas sociais do uso da linguagem.

Isso significa que o letramento vai muito além de alfabetização, pois refere-se a interagir com diferentes tipos de portadores de leitura e de escrita, com diferentes tipos e gêneros textuais, com as diferentes funções que a leitura e escrita estabelecem na vida dos indivíduos. Da mesma maneira existem diversos níveis e tipos de letramento, que variam conforme a demanda individual, necessidade social e do contexto socio-cultural (SOARES, 2014).

De forma analógica, identifica-se que em virtude de o contato com o mundo letrado acontece muito antes do contato com as letras, uma criança mesmo que não alfabetizada já está inserida em processos de letramento, pois faz a leitura de elementos do seu cotidiano como interpretação de rótulos, gestos, emoções e imagens. Por consequência, o letramento possibilita compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas sistemáticas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o letramento reflete na relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita em cenário escolar (LORENZI; PÁDUA, 2012).

Nesse sentido, é interessante notar que dissociar alfabetização e letramento é um equivoco, dado que embora conceitualmente tenham significados diferentes, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita, conforme Soares (2003), ocorre transversalmente por esses dois processos, pela aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização), e pelo letramento no desenvolvimento de habilidade e competências para o uso desse sistema em práticas sociais que envolvem a a língua.

Desse modo, alfabetização e letramento são integrados sem perder a especificidade de cada um desses processos. Nesse sentido é fundamental compreender que alfabetização e letramento são terminologias distintas, mas intrínsecas, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, em outras palavras, alfabetizar letrando o

indivíduo de modo concomitante.

Nesse prisma, Soares (2014) faz uma análise sobre o conceito de letramento e introduz a compreensão de que um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ao mesmo tempo ser letrado, isso ocorre quando apesar de analfabeto, por ser marginalizado social e economicamente, vive em uma sociedade na qual a leitura e escrita tem presença forte, do mesmo modo, a criança que não sabe ler e escrever, mas folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, participa de contação de histórias, faz reconto, está rodeada por situações sociais que envolvem a língua escrita e percebe que possui uma função social. De igual modo, salienta que aprender a ler e a escrever, e conceber a função social da leitura e da escrita, transformam o sujeito sob vários aspectos: social, cognitivo, emocional, cultural e linguístico.

No entanto, Rojo (2009) menciona que o letramento escolar direcionado para práticas de leitura e escrita voltadas para gêneros escolares (anotações, resumos, instruções, questionários) não são suficientes para abarcar as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola, uma vez que, multiplicam as práticas e textos que devem circular nela. Nesse cenário adentramos na Pedagogia dos multiletramentos, que ao invés de ignorar os letramentos locais e globais, coloca-os em conexão com os letramentos institucionais.

2.5 Do letramento aos multiletramentos: a aprendizagem da língua e a cultura digital

As práticas de letramento na escola, há algumas décadas, alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorriam ao uso do quadro negro, do giz e a linguagem escrita, muitas vezes representada pela voz do professor, como tecnologias para o ensino de língua materna (DIAS et al, 2012). Por outro lado, as práticas de letramento vem passando por modificações com a inserção e a ampliação do acesso as TD no ambiente educacional.

Esse ponto de vista, relaciona-se com a vertente de Cope e Kalantzis (2009, p. 07) ao considerarem que *“the school was a place that inculcated rudimentary “basics”. Literacy, in fact, was two of the “three R’s”: reading and writing (the third “R” being “rithmetic”). Children memorized spelling lists and learnt parts of speech and correct grammar”*.⁵

Nesse momento histórico, saber ler, escrever, conhecer a gramática padrão e dominar as operações matemáticas eram suficiente para atender as demandas sociais da época. Nesse

⁵ A escola era um lugar para cálculos “básicos” e rudimentares. Alfabetização focava na leitura e escrita e da aritmética. Crianças memorizavam listas de ortografia e aprendiam partes do discurso e corrigiam a gramática. Tradução nossa

sentido, Pimentel (2018) ao dissertar sobre a disseminação de artefatos tecnológicos no ambiente escolar, reconhece que as TD modificam este cenário ao agregar novas formas de aprender ou de interagir com o conteúdo. O autor considera que a função social da escola frente a cultura digital implica diretamente na revisão do currículo escolar e indica a necessidade de abordagens e métodos de ensino para construir um processo de formação que dê suporte as habilidades necessárias para atender as demandas da cultura digital.

Este pensamento está alinhado a Rojo (2009), ao indicar cinco grandes mudanças que são significativas nas reflexões sobre letramento ao mencionar questões não contempladas pelo o termo letramento: 1º) a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais; 2º) a diminuição das distâncias espaciais; 3º) diminuição das distâncias temporais ou contração do tempo; 4º) a multisssemiose e 5º) a multiplicidade de modos de significar e a multimodalidade.

Tais mudanças são significativas na pedagogia dos multiletramentos e na sua relação com a cultura digital, apesar de não configurar as categorias de análise, são significativas na compreensão do que seria a pedagogia dos multiletramentos e por isso são contempladas aqui:

1º) A vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais: que implica em mudanças significativas na maneira de ler, de produzir e fazer circular os textos na sociedade.

Exige do leitor a aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, que variam conforme a modalidade de linguagem presente nas diversas semioses (visual, sonoro, verbal), e que multiplicaram novos gêneros do discurso como o podcast, o blog, as redes sociais digitais, os fóruns etc.

2º) A diminuição das distâncias espaciais: tanto no que se refere a distâncias geográficas, quanto culturais e informacionais. Pimentel (2018) ao corroborar com Rojo (2009) pode auxiliar nessa compreensão ao mencionar que o processo de globalização tem permitido que grupos sociais possam se registrar e fortalecer suas próprias culturas, o que implica em possibilidades comunicacionais e demanda habilidades para usufruir das potencialidades das TD.

Tendo em vista este processo, a descontinuidade espaço-temporal, oportuniza que as pessoas possam se comunicar e “estar” em múltiplos ambientes e em momentos diversos configurando um diferencial em contexto educacional.

3º) A diminuição das distâncias temporais ou contração do tempo: determinadas pela velocidade de acesso e circulação da informação, dos produtos culturais das mídias. As pessoas podem buscar informações de seu interesse na internet a qualquer hora e lugar.

Ferramentas interativas garantem a comunicação entre sujeitos do mundo inteiro, caracterizando a comunicação síncrona e assíncrona. Smartphones, tablets e notebook e outros artefatos tecnológicos, por sua vez, garantem a mobilidade. A sociedade contemporânea tem a possibilidade de processar, armazenar, e comunicar-se sem que o tempo configure como uma limitação, particularidades que colaboram para mudanças nas práticas de letramento (ROJO< 2009).

Diante desta reflexão, Pimentel (2018) vai ao encontro de Rojo (2009) ao mencionar que a cultura digital potencializa as ações e relações entre as pessoas, portanto, permite que a criança possa se relacionar com alguém de outra cultura por meio das conexões em rede. Nesse sentido, a comunicação e a escrita para as crianças são concebidas de forma diferente das gerações anteriores, uma vez que, desenvolvem habilidades multidimensionais e uma lógica auditiva aguçada, apesar de apresentarem atenção difusa.

4º) A multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar: de forma resumida, existe uma linguagem verbal, constituída por linguagem de sons que apresentam conceitos, sons estes que perpassam o aparelho fonador e são representados pela linguagem escrita, porém coexistem uma variedade de outras linguagens que formam sistemas sociais e históricos de representar o mundo.

De acordo com Santaella (2003) reintera esta concepção, ao ponderar o convívio social em nível local e global é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, e como seres sociais nos comunicamos por meio da leitura/e produção de formas, volumes, massas, interações, movimentos, dimensões e direções de linhas, traços, setas, números, luzes, através de objetos, sinais, gestos, expressões, cheiros, sentir, do olhar e do tatear, com a cultura digital surge a arte digital, remix, imagens, gráficos, memes, imotions etc. Isto é, somos seres simbólicos e plurais de linguagem.

5º) A multimodalidade: possibilita repensar a noção tradicional de leitura e escrita, e por consequência, novos e diferentes sentidos podem ser atribuídos ao texto, proporcionando o desenvolvimento de novos significados e a percepção de que estamos cercados cotidianamente por diversos gêneros de textos multimodais e os inúmeros modos de representação, uma vez que, uma das características dos sistemas midiáticos, principalmente os digitais, aceitam um conjunto de semioses possíveis e por meio da multimodalidade um mesmo conteúdo pode ser configurado em diferentes representações (ROJO, 2009).

Essa reconfiguração tem reflexos no modo de viver e conviver, pois viabiliza que as pessoas, os lugares e os objetos possam estar interligados por redes de comunicação em que diferentes tecnologias analógicas e digitais integram espaços presenciais físicos e online na

perspectiva da coexistência, ao mesmo tempo em que fomenta novos espaços para a aprendizagem. Por conseguinte, o tráfego de informações e dados de modo que a computação se torna praticamente invisível ao trafegar por dispositivos e redes espalhadas por prédios, ruas, carros, e nos demais espaços sociais, o que promove a comunicação e a interação entre os diferentes atores (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010).

Interessante notar, como aponta Rojo (2009, p. 106), que por essa razão “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, surge a necessidade de relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagens”. Por consequência, podemos considerar que o diálogo entre as múltiplas linguagem, incluindo a tecnológica, e o processo de ensino aprendizagem para a língua materna, extrapolam os limites do ambiente digital e estão presentes no cotidiano dos sujeitos conectados em rede ou não, alcançando também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos etc), posto que os textos multissemióticos permitem representar a informação por meio de outros recursos visuais além da letra.

Ao considerar os quatro pontos mencionados por Rojo (2009), inferem-se premissas que possibilitam pensar a educação linguística na vertente da pedagogia dos multiletramentos ao ponderar sua articulação e embricamento com a cultura digital. Ao passo que na cultura digital, de acordo com Pimentel (2018), a comunicação é multidirecional e em sintonia com diversos olhares e sentidos, em variadas direções e promove a integração de elementos de culturas diferentes, tal como ocorre com os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009). Além disso, a cultura digital proporcionou uma maneira peculiar de interagir com a linguagem e de comunicar-se por meio da conexão com a multimodalidade presente nos artefatos tecnológicos.

Nesse sentido, Pimentel (2018) menciona que as crianças na cultura digital fazem uso concomitante de diversas TD para interagir com os outros. Entre os artefatos tecnológicos estão os jogos digitais, internet, smartphones, laptops e tablets tomando lugar do lápis e o papel nas atividades cotidianas, inclusive as tarefas extra-escolar. Tendo isso em vista, os multiletramentos a fim de atender às necessidades do aluno contemporâneo, enfatiza modalidades de representações da linguagem mais amplas do que somente a língua em relação ao letramento convencional que tem como foco principal os gêneros textuais impressos (ROJO, 2009; COPE; KALANTZIS, 2005).

De acordo com Rojo (2009, p. 107), um dos objetivos da escola na pedagogia dos multiletramentos é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nesse prisma, requer uma alfabetização que vá muito além do básico

tradicional de ler e escrever na língua nacional. Isso posto, uma educação centrada nos alunos como agentes em seus próprios processos de aquisição de conhecimento, capazes de contribuir com seu próprio bem e interagir com as diferenças entre as comunidades locais e globais (COPE; KALANTZIS, 2009).

2.6 Definições e perspectiva dos multiletramentos

O termo multiletramentos surgiu no manifesto denominado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*⁶ divulgado em 1996, articulado por pesquisadores do *The New London Group* (NLG).⁷ O grupo dialogava sobre o que as transformações que estavam ocorrendo no mundo das comunicações por meio da disseminação dos artefatos tecnológicos, e referente às mudanças que estavam sucedendo ou não, mas deveriam transcorrer no ensino da língua e na alfabetização nas escolas (COPE; KALANTZIS, 2009). Do mesmo modo, o grupo tinha como alvo central o seguinte questionamento:

What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness? (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61).⁸

Assim o NGL (1996), questionava sobre o papel da escola em um mundo globalizado, ao ponderar sobre qual seria a educação adequada a todos em um contexto de diversidade cultural e conexão global.

O grupo reforçava, como resposta a este questionamento a ideia de que na contemporaneidade há uma mudança nos indivíduos que frequentam a escola, como também uma ampliação dos canais e meios de comunicação e transversalmente os sujeitos estão em um determinado local e em todos ao mesmo tempo, fazendo com que haja uma diversidade linguística e cultural.

Desse modo, propagando significativamente o diálogo entre os sujeitos com uma diversidade de textos orais e escritos que circulam na sociedade. O NLG (2006 [1996]), ao chamar atenção para o fato de que as vivências dos alunos estão cada vez mais globalizadas,

⁶ “Uma pedagogia dos multiletramentos: designer social para o futuro”. Tradução nossa.

⁷ O New London Group era composto pelos seguintes pesquisadores: Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels fruto de um projeto iniciado em 1994. A partir de então Mary Kalantzis e Bill Cope tornaram-se grandes referências na área com o lançamento de seu livro em 2000 e ao revisar o manifesto em 2009.

⁸ “O que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e da conectividade global?” Tradução nossa.

motivo que os levam a lidar e interagir com uma diversidade linguística e cultural, defende a pedagogia dos multiletramentos como uma educação linguística contemporânea adequada ao alunado multicultural.

Do mesmo modo, defende que no espaço escolar os sujeitos têm a oportunidade de ampliar conhecimentos e romper as barreiras das diferenças e da rapidez com a qual as mudanças se processam. Contudo, a pedagogia dos multiletramentos fundamenta-se na perspectiva de que há uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita, e do uso da linguagem, isto é, coexistem várias agências de letramentos além da escolar (ROJO, 2013).

Nessa acepção, depreende-se que coexistem diversas etnias, culturais e formas de pensar no ambiente escolar, em suma, a pedagogia dos multiletramentos propõe um design de currículo pluralista, na qual as diferenças entre os sujeitos são significativas para a aprendizagem dos estudantes. Isso quer dizer que as culturas e identidades dos estudantes devem ser levadas em conta na construção do conhecimento (NETO et al, 2013).

A aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos tem como objetivo desenvolver ambientes escolares que incentivem os estudantes a serem envolvidos em sua aprendizagem, para resolver os problemas do mundo real ou problemas que simulam situações reais, de modo igual, a explorar mídias e espaços na internet, reunindo imagem, escrita, som e vídeo e usufruindo da gama de artefatos tecnológicos disponíveis ao invés de uma única fonte. Da mesma maneira, o incentivo a projetos colaborativos fomenta em conhecimento compartilhado. À vista disso, os multiletramentos propõem que os estudantes aprendem e vão continuar aprendendo para além da sala de aula e se auto-avaliar (NETO et al, 2013).

Na busca por compreender como os multiletramentos refletem na organização da escola, Kalantzis e Cope (2010), para mencionar a redefinição do perfil do estudante e do professor frente a esta pedagogia, mostram que diferentemente dos estudantes do passado, que eram acostumados a serem observadores passivos em histórias de cinema e TV, ouvirem a *playlist* de músicas selecionadas pela estação de rádio, tornaram-se acostumados a ser um personagem em um game desempenhando um papel na história, os estudantes na contemporaneidade em sua maioria, criam suas próprias *playslist*, assistem programas midiáticos, mas também criam seus próprios vídeos no Youtube, igualmente alfabetizam-se além dos muros da escola ao ler e escrever nas redes sociais, blogs e nas mensagens de textos em recursos digitais.

A pedagogia dos multiletramentos reconfiguram também o papel do professor e do estudante frente os desafios da cultura digital. Nesse ponto de vista, o professor será o designer de ambientes de aprendizagem ao invés de um aplicador de conteúdo.

De acordo com Rojo (2009, p. 107), um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nesse prisma, requer uma alfabetização que vá muito além do básico tradicional de ler e escrever na língua nacional, por meio de uma educação centrada nos alunos como agentes em seus próprios processos de aquisição de conhecimento, capazes de contribuir com seu próprio bem e interagir com as diferenças entre as comunidades locais e globais (COPE; KALANTZIS, 2009).

Por consequência, o manifesto do NLG tinha como interesse discutir uma pedagogia direcionada para os multiletramentos a partir de uma redefinição de textos e práticas de letramento, passando do campo do letramento (no singular) aos letramentos (no plural). O objetivo é estabelecer o reconhecimento de múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, a partir de diferentes modos como os gestos, fala, objetos, imagens, olhares, posturas, e ações, isto é, os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual (ROJO, 2013; NLG, 1996).

Logo, conforme Lima e Grande (2013), se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências, capacidades de leitura e produção de textos, necessárias para a participação em práticas de letramento condizentes com esta nova realidade não podem ser as mesmas desenvolvida em um tempo histórico sem a presença da multimodalidade e integração de semioses. É significativo tratar da relação entre a hipertextualidade e as diversas linguagens que configuram um texto.

As propostas de trabalho do NLG voltam-se, por tanto, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de múltiplos que as práticas contemporâneas de letramentos envolvem: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que atribuem significado aos textos multimodais, e a pluralidade e diversidade cultural que envolve os autores/leitores contemporâneos na criação desse significado (ROJO, 2013).

Por conseguinte, o manifesto salienta para práticas de letramentos perante uma ordem global, cultural e institucional emergente influenciada por mudanças constantes na sociedade tanto em nível local quanto global (PINHEIRO, 2017). Diante de diferenças linguísticas e culturais, que se enquadram em uma multiplicidade de canais, meios de comunicação e na interação entre diferentes culturas (NLG, 1996), por meio da capacidade do digital de conectar e agregar diferentes mídias.

Encontram-se aí, por tanto, uma proposição, acerca dos estudos semióticos dos textos, que refletem sobre os diferentes modos de produzir, veicular e consumir textos na cultura

digital, a qual salienta que “*in a profound sense meaning-making is multimodal*”⁹(NLG, 2000, p. 29).

Essa construção advém da conexão em rede, da multimídia, dos textos impressos presentes no cotidiano, das demais manifestações e representações linguísticas (NLG, 1996). Contudo, Cope e Kalantzis (2007b) salientam que as novas práticas de leitura e escrita de textos multimodais imbricam outras linguagens, como também novas práticas de comunicação e interação como ocorre nas redes sociais. Possibilita novos modos de significar e de fazer sentido de circulação dos discursos na sociedade contemporânea, o que estabelece a necessidade dos multiletramentos.

Nesse cenário, conforme Lorenzi e Pádua (2012), para trabalhar com a perspectiva dos multiletramentos é necessário traçar estratégias que levam as crianças a engajarem-se no processo, para que elas caminhem do conhecimento prévio à criação. No processo de criação será possível abordar não só o sistema de escrita, mas também o desenvolvimento da leitura, a ampliação de repertórios e durante o percurso a criança irá transitar pelas múltiplas modalidades e diversas culturas.

Uma questão que merece reflexão a cerca dos multiletramentos é o fato de que o NGL propagado em 1996 é fruto de discussões que se iniciaram em 1994, devido a isso, conta com a passagem de alguns anos de sua elaboração. Conforme Cope e Kalantzis (2009), muita coisa aconteceu desde então. Em 1994 o e-mail era uma novidade, a possibilidade de navegar pela web era algo pouco conhecido, não se tinha ideia da dimensão e impacto social a internet propagaria com o passar dos anos.

Quase ninguém tinha telefone móvel e utilizá-lo para enviar mensagens e tirar fotos era algo inimaginável. Atualmente *wikis*, blogs, SMS e redes sociais digitais são apenas alguns dos espaços de representação. Por essa razão os autores sentem a necessidade de revisar o manifesto de 1996.

No manifesto publicado em 1996, como menciona Felício (2017), o grupo dialogava sobre a necessidade da escola de formar indivíduos capazes de exercer a cidadania, em uma sociedade marcada pelo surgimento de novas linguagens e diversidade cultural. Isso significou que o grupo analisava as mudanças de paradigma social, o cerne era a globalização e o processo de imigração que passou a ter forte influência nos sistemas educacionais de países como os Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha e na forma como a língua materna refletiam nas práticas de letramento em um novo país.

⁹ “Em um sentido profundo, a construção de significado é multimodal”. Tradução nossa

Felício (2017) situa que a partir de então, os debates e pesquisas passam a considerar também o papel das TD na produção e na movimentação de textos de caráter multimodal que circulam na sociedade. Não se limitando apenas ao digital, mas também as mídias impressas. De outro modo, Felício (2017) fomentou uma reflexão sobre o papel das TD no processo de mudança de paradigma social frente à globalização, que permitiu aproximar diferentes culturas e o intercâmbio entre pessoas de localização geográfica diversas, valorizando culturas locais. Culturas que ganham espaço na rede mundial de computadores.

Diante dos desdobramentos do NGL (1996), compreende-se que nenhum indivíduo constitui-se membro de uma comunidade no singular. Os indivíduos fazem parte de múltiplas comunidades: de trabalho, de interesse, de etnia, de identidade sexual e outras. À luz desta perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos apresenta-se como oposição a globalização de massa, padronizada, monofônica e homogênea (ROJO, 2009), mas vai ao encontro do que as TD e a multimodalidade possibilitam como espaços virtuais em que os indivíduos encontram suas próprias vozes e ao mesmo tempo transitam/engajam-se entre diferentes culturas.

Rajo (2013, p.17) amplia este pensamento ao compreender que “as culturas são híbridas, dinâmicas e abertas à perpétua transformação em movimento. Não são, portanto, definidas e categorizáveis por marcas essencializadas”. Isso significa que é necessária uma interação entre as diversas culturas e linguagens extra-escolares e as práticas letradas valorizadas pela escola (FELÍCIO, 2017).

A partir dessa concepção, o NGL integra quatro dimensões ou princípios pedagógicos para encaminhar a pedagogia dos multiletramentos e nortear os processos de conhecimento, princípios que estão em movimento e se entrelaçam por meio do termo (*weaving*) que caracteriza esse movimento. São eles: experienciando, conceituando, analisando e aplicando, conforme Kalantzis e Cope (2010):

Experienciando: a cognição humana é situada e contextual. Nesse sentido, está relacionado às experiências do mundo real, com o contexto em que os estudantes estão inseridos, o que lhes é significativo. Divide-se em Experienciando o conhecido, que possibilita aos alunos refletir sobre suas próprias experiências, interesses e perspectivas, refere-se ao conhecimento e formas de expressão familiar de representar o mundo, por meio do qual, os estudantes introduzem conhecimentos prévios, experiências e interesse em sala de aula, e Experienciando o novo, que compreende a imersão em novas situações como observar ou ler aquilo que não é familiar. Isso significa que os estudantes são apresentados a novas informações, experiências e textos, em um contexto em que suas experiências de vida conferem uma zona de segurança e inteligibilidade para que se possa haver um potencial

transformador.

O *weaving* (entrelaçamento) será caracterizado pelas experiências escolares e extra-escolares ou ainda pelas experiências conhecidas ou novas.

Conceituando: envolve os conhecimentos desenvolvidos por especialistas e a participação ativa do estudante por meio do processo de aprender a explicar o que está implícito e a generalizar a partir das particularidades. Apresenta-se em duas modalidades: conceituando por nome, que se refere a desenvolver conceitos, distinções, similaridades, categorias e nomes abstratos. E conceituando com teoria significa construir modelos cognitivos ou representações de conhecimento.

O entrelaçamento ocorre entre o mundo da ciência, o conhecimento científico e o espontâneo que adquirimos no cotidiano.

Analisando: refere-se ao desenvolvimento da capacidade analítica e tem dois significados: o primeiro analisar estruturas, funções, causa e efeitos e o segundo avaliar as relações, interesses humanos e interesses por trás de uma mensagem. Por sua vez, se divide em Analisando funcionalmente o que inclui processos de raciocínio, análise de conexões lógicas, deduzir, inferir informações, fatos para estabelecer relações funcionais de causa e efeito, analisando criticamente que envolve a avaliação das perspectivas, dos interesses motivações dos sujeitos envolvidos na criação cultural, de comunicação, na tomada de decisão ou de conhecimento.

Por meio disso, os estudantes devem se perguntar o que há por trás de um significado ou de uma ação e refletir sobre seus próprios processos de pensamento. O entrelaçamento se processará entre as experiências novas, conhecidas e entre os conceitos anteriores e novos.

Aplicando: envolve o processo de apoderar-se do conhecimento em situações do mundo real para validar sua aplicação. Tem dois sentidos, aplicando apropriadamente, que implica no estudante aplicar o conhecimento de modo esperado e já previsível em seu cotidiano, incluindo no espaço escolar e aplicando criticamente que envolve a aplicação criativa e inovadora do conhecimento conforme os interesses, experiências e aspirações dos estudantes, por meio da percepção e de outros tipos de expressão, incluindo a oral, em um contexto diferente ou de modo resumido transferir seu conhecimento para um novo cenário. O entrelaçamento acontece entre os conhecimentos e experiências para embasar o processo de aplicação prática.

Os quatro processos de conhecimentos ou princípios pedagógicos não configuram uma sequência linear, mas dimensões para atender as particularidades da pedagogia dos multiletramentos, elementos que traduzem práticas sociais e as integram no espaço escolar em

um contexto significativo para a construção de práticas de linguagem. Gomes e Pinheiro (2015) mostram a visão de que dessa perspectiva a intenção é que o aluno passe a reconhecer-se no processo de aprendizagem, capaz de agregar aspectos de sua própria identidade.

Nesse cenário, conforme Lorenzi e Pádua (2012), para trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos é necessário traçar estratégias que levam as crianças a engajarem-se no processo, para que elas caminhem do conhecimento prévio à criação. No processo de criação será possível abordar não só o sistema de escrita, mas também o desenvolvimento da leitura, a ampliação de repertórios e durante o percurso a criança irá transitar pelas múltiplas modalidades e diversas culturas.

Conforme Cope e Kalantzis (2009, p. 173), crianças e jovens “*are content with being no less than actors rather than audiences, players rather than spectators, agents rather than voyeurs and users rather than readers of narrative*”¹⁰. Por meio da citação podemos perceber que parte das crianças na cultura digital expressam-se de forma ativa.

Schlemmer (2014) afirma que a gamificação pode ser pensada por meio de duas premissas: a persuasão, cujo enfoque epistemológico empirista através de sistemas de pontuação, recompensas, premiações, entre outros. Enquanto a outra premissa envolve a construção colaborativa e cooperativa, por meio de: desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo; numa visão epistemológica interacionista-constructivista-sistêmica. Acreditamos que o desenvolvimento dessa última perspectiva contribui para a Educação em tempos cultura digital.

Por isso, a partir da teoria dos multiletramentos, a gamificação pode considerar os benefícios, que subjazem ao uso dos jogos digitais, como desafio, gratificação, engajamento, colaboração e interação para proporcionar o protagonismo em sala de aula. Não somente porque a linguagem dos jogos digitais é multissemiótica, mas porque o seu desenvolvimento em sala de aula cumpre com as demandas da vida contemporânea, trataremos da gamificação na educação, dos elementos de jogos digitais que podem subsidiar estratégias de gamificação na aprendizagem e o modo como eles se relacionam no próximo capítulo.

¹⁰ “Contentam-se em não ser menos do que atores ao invés de audiência, jogadores em vez de espectadores, agentes em vez de observadores e usuários, ao invés de leitores de narrativa.” Tradução nossa.

3 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo discorre sobre o conceito de gamificação na educação e os seus aspectos essenciais para promover a construção de espaços de aprendizagem gamificados com foco na interação entre os pares de modo colaborativo. Retrata também as especificidades da gamificação na educação. Aborda os elementos de jogos digitais que podem subsidiar estratégias de gamificação na aprendizagem e o modo como eles se relacionam do mesmo modo propõe-se uma reflexão sobre a necessidade de um contexto bem planejado para proporcionar o engajamento dos estudantes na aquisição de sua aprendizagem.

3.1 Conceito de gamificação na educação

A gamificação na educação é capaz de aproximar e incluir situações do cotidiano dos estudantes no espaço escolar. Conforme Kapp (2012, p. 12): “*gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems*¹¹”. Esta definição aproxima a gamificação de questões que são significativas para a educação como: motivação, aprendizagem e resolução de problemas.

Entretanto, nesta pesquisa nos apropriamos da compreensão de gamificação na educação na concepção de Pimentel (2018, p. 78), que a conceitua como “o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games, em contexto não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio da interação entre pessoas, com as tecnologias e com o meio”. O autor evidencia um objetivo maior para a gamificação que vai além da motivação e engajamento, ao focar no contato humano, no esforço conjunto, na interação com a TD e a aprendizagem.

Nessa vertente, a gamificação em sala de aula pode contribuir com a aprendizagem do estudante, uma vez que, a essência da gamificação para Kapp (2012) está em promover a diversidade de caminhos para a aprendizagem ao fomentar diversão e motivação. Mais uma vez a gamificação pode colaborar para que a perspectiva de uma educação centrada no aluno esteja presente em sala de aula ao convergir aprendizagem e diversão, dado a gamificação adotada na educação:

¹¹ “A gamificação está utilizando mecanismos baseados em jogos, estética e raciocínio de jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover o aprendizado e resolver problemas”. Tradução nossa.

visa aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes e profissionais, o senso de responsabilidade pela própria aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. Com isso, tem por objetivo estimular o pensamento criativo, o potencial de inovação e habilidades de liderança, colaboração e cooperação de aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 164).

Essa reflexão possibilita perceber que a gamificação incentiva o estudante a buscar informações e a estudar, a participar da aula e a trabalhar em conjunto. A gamificação diante dos processos educacionais está cada vez mais próxima das transformações ocorridas na sociedade por meio da apropriação das TD (DINIZ, 2018) e por trabalhar com uma linguagem próxima do cotidiano dos estudantes, que inseridos na cultura digital detém uma sabedoria digital característica dos atores da sociedade contemporânea (BARROS, 2018).

Outro valor que a gamificação pode mobilizar é a colaboração. Dentro desse cenário, os autores Pimenta e Teles (2015), ao analisarem experiências de gamificação em diversas empresas; perceberam ser possível o desenvolvimento da gamificação em contextos de aprendizagem formal para estimular os estudantes a pensar e atuar de forma colaborativa. Nas palavras das autoras:

As atividades propostas com a gamificação podem ir além da retenção dos conteúdos previstos. Com o desenvolvimento de práticas educacionais criativas e colaborativas espera-se promover valores como conhecimento crítico, autonomia do pensamento, flexibilidade, criatividade e habilidade para o desempenho de funções diversas (PIMENTA; TELES, 2015, p. 121).

Isso significa que nesse ambiente de educação formal os elementos de jogos no processo de ensino e aprendizagem devem apresentar em seu processo de desenvolvimento a colaboração. Conforme Fardo (2013) características como encorajar a colaboração constituem metas de muitos planejamentos pedagógicos.

A gamificação em contraponto ao ensino convencional propicia uma camada mais explícita de interesse e um método que interliga a colaboração, sistema de pontuações e *feedback* de modo a alcançar a similaridade com uma das linguagens da semiótica que os indivíduos inseridos na cultura digital estão acostumados, a linguagem dos jogos digitais. Como resultado consegue alcançar metas de aprendizagem de forma aparentemente mais eficaz e aprazível.

A mesma perspectiva é ressaltada por Chou (2015), ao mencionar que os jogos têm a capacidade de manter as pessoas envolvidas, construir relacionamentos, comunidade e fomentar a criatividade. McGonigal (2011) também corrobora com este conceito ao afirmar que os jogos têm a capacidade de mobilizar; unir as pessoas em prol de um objetivo comum

e por isso podem ser utilizados para levar as pessoas a interagir e colaborar, ações necessárias no processo de ensino e aprendizagem devem compor estratégias de gamificação. Tal prisma evidência que a os elementos de games em contexto educacional vai além de uma moda superficial.

3.2 Características e especificidades da gamificação em processos de ensino e aprendizagem

Conforme Chou (2015) a gamificação tem-se se popularizado em diversos setores da sociedade. Porém, o autor destaca que apesar dos estudos de caso que surgiram deste então, que atribuem à gamificação um grande impacto no mundo dos negócios; no campo educacional; vislumbram-se exemplos de tentativas falhas e numerosos equívocos que resultam em programas de gamificação superficiais. A generalidade de exemplos que se restringem a aplicação da gamificação na forma de emblemas, pontos, tabelas de líderes ¹² a contextos que se pretende gamificar, inclusive o educacional, limitam-se a aspectos que por si só não transformam a experiência em algo emocionante, não proporcionam um mergulho profundo no que a gamificação pode oferecer e não se traduzem em experiências concretas de aprendizagem.

Outro ponto que inquieta Chou (2015) é a consequência deste cenário que reforça o senso comum de que o desenvolvimento da gamificação baseia-se na adição de pontos, emblemas, insígnias e legitimam os que acreditam que a gamificação é um modismo superficial e a perversão dos jogos digitais, o que ameaça sua visibilidade a longo prazo. Nesse sentido, Burke (2015) esclarece que as instituições estão esquecendo que as pessoas não são fantoches e passíveis de serem manipuladas que a gamificação não constitui designer de recompensas (WERBACH; HUNTER, 2012).

Chou (2015) esclarece que o PBL têm lugar em um bom designer de jogos digitais, mas que a filosofia da gamificação não se reduz apenas em pontos e emblemas, mas apodera-se de desafios, estratégias, missões, em narrativa, interação e colaboração, da mesma forma deve considerar o estado de flow. O que consiste na diferença entre motivação intrínseca (na qual a atividade em si é emocionante e desafiadora) e extrínseca (na qual o envolvimento é devido a uma recompensa).

¹² Points, badges, and leaderboards (PBL) é uma estratégia de gamificação muito comum em sistema mais básico, baseado em recompensas extrínsecas extraídas dos jogos digitais.

Isto é, os princípios que intensificam a motivação humana tornam-se um padrão para estratégias de gamificação que vão além da perspectiva de recompensas. Contudo, os elementos e pensamento do jogo constituem-se em princípios cujo conhecimento e domínio são requeridos por seus desenvolvedores (CHOU, 2015).

Além disso, Chou (2015) destaca oito pontos centrais¹³ que devem ser combinados aos elementos dos jogos digitais que justificam o motivo pelo qual fazemos o que fazemos. Assim como subsidiar a forma como se pensar estratégias de gamificação com a finalidade de obter o mesmo grau de desafio, sentimento de engajamento e motivação que geralmente são encontrados no jogos digitais, especificam-se:

- a) significado épico e o chamado: as ações dos jogadores têm um significado grandioso;
- b) desenvolvimento e realização: desenvolvimento de habilidades e progressão dos jogadores;
- c) empoderamento da criatividade e *feedback*: envolver-se em um processo criativo e receber *feedback* de suas ações;
- d) propriedade e posse: desejo de acumular riquezas e a sensação de pertencimento;
- e) influência social e relacionamentos: dinâmica social que ocorre em ambiente de gamificação;
- f) escassez e impaciência: recompensas raras e que exigem paciência para conseguir conquistar;
- g) imprevisibilidade e curiosidade: aspectos que não se pode prever e que por essa razão despertam a curiosidade do indivíduo;
- h) perda e ato de evitar: evitar perder oportunidades durante o desenvolvimento da gamificação.

O primeiro: significado épico e o chamado atribuem um significado especial as ações dos participantes, ao fazê-lo acreditar que suas ações possuem grande potencial social na experiência com gamificação, em prol de um ato heróico que irá beneficiar outras pessoas e torná-lo especial ou quando o participante foi escolhido para fazer algo que ninguém mais pode fazer além dele.

¹³ Os oito pontos centrais fazem parte das unidades propostas no modelo de Framework Octalysis criado por Yu-Kai Chou que pode contribuir no desenvolvimento de estratégias de gamificação.

O significado épico e o chamado estão interligados a narrativa que irá introduzir uma história que atribui um contexto e envolver o participante, levando-o a interação com as pessoas e com o meio.

Para Chou (2015) o desenvolvimento e realização é a unidade interna na qual se concentra a maioria dos pontos, emblemas e tabelas de classificação. Diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e ao progresso do usuário no sistema de gamificação. Em outras palavras, compreende a superação de desafios. Enfatiza-se que receber emblemas e troféus sem a superação de um desafio não é significativo para o usuário, posto que não reflete a sensação de vitória e de dever cumprido.

O empoderamento da criatividade e feedback baseiam-se em ter liberdade para usar a imaginação. Remete aos momentos em que os usuários estão imersos em um processo criativo que possibilita descobrir coisas novas e experimentar diferentes combinações e receber o *feedback* sobre o que realizou. É recomendado que estratégias de gamificação incentivem a capacidade criativa.

A propriedade e posse, para o autor, fundamentam-se na sensação de pertencimento ou quando o participante considera que possui propriedade sobre um processo, a respeito de suas ações ou com relação a algo no ambiente gamificado, por isso, intrinsecamente quer melhorar o que possui ou sua experiência. O que pode ser percebido quando o participante personaliza durante muito tempo seu avatar e espontaneamente obtém maior propriedade sobre ele. Propriedade e posse também podem ser expressas pelo desejo de acumular riquezas ou bens virtuais.

A influência social e relacionamentos abrangem a construção de laços sociais dentro do contexto da gamificação, os princípios sociais que motivam as pessoas a conviver e interagir como: a aceitação social, o *feedback*, companheirismo, orientação, colaboração e competição.

A escassez e impaciência referem-se aquelas recompensas raras e inatingíveis de imediato que são objetos de desejo do participante. Para conquistar tais recompensas é preciso primeiro superar um grande desafio e esperar o momento certo. Devido a isso podem fomentar uma sensação de realização (CHOU, 2015).

A imprevisibilidade e curiosidade, por sua vez, demonstram o fato do participante não saber o que vai acontecer em momentos futuros, o que requer a atenção para o inesperado e incentiva sua curiosidade. Processo muito presente em sorteios e loterias, em espaços de

aprendizagem são vislumbrados em missões surpresas.

O último ponto, perda e ato de evitar, como mencionado por Chou (2015) está intimamente conectado a imprevisibilidade e curiosidade. É a motivação para evitar que algo limitativo aconteça como a perda de uma fase anterior, perder a oportunidade de agir e envolver-se em uma missão. Por exemplo, os participantes que não realizam as atividades surpresas perdem os bônus e o sentimento de bem-estar ao ter realizado uma missão que acarretou em aprendizagem e colaboração.

Os elementos dos jogos digitais podem ser combinados aos oito pontos centrais mencionados por Chou (2015), e apesar de não constituir um modelo específico para estratégias de gamificação na educação, pode ressignificar o desenvolvimento da gamificação em processo de ensino e aprendizagem, ao focar no sujeito e no contexto que ele se encontra e por se opor ao modelo de realização de tarefas em menos tempo com a atribuição de aquisição de recompensas, mas a partir das motivações intrínsecas e das limitações extrínsecas do sujeito.

Por conseguinte, segundo Kim et. al (2018), pensar na gamificação enquanto estratégia de aprendizagem envolve pensar em questões de ordem legal são previsíveis e solucionáveis, mas que podem surgir como entraves ao seu desenvolvimento. À vista disso, desenvolver a gamificação em cenários de aprendizagem envolve análise e aprofundamento teórico e empírico para evitar possíveis impasses.

Para Thorpe e Roper (2017) as questões de ordem legal relacionadas à gamificação na educação estão relacionadas à privacidade, propriedade, direitos do autor e competem às regras que podem vir a sofrer penalidades quando descumpridas. As penalidades podem ser relacionadas a descumprimento de legislação ou a ocasionar constrangimentos aos envolvidos no sistema gamificado. A respeito dos pressupostos apresentados pelos autores, alguns pontos são elencados por Kim et. al (2018), como questões que devem ser consideradas no desenvolvimento de estratégias de gamificação na educação:

Privacidade: problemas relacionados à privacidade podem ocorrer, principalmente, em estratégias de gamificação com o uso das Tecnologias Digitais (TD), pois há maior possibilidade de invasão de intimidade e da vida privada por terceiros, mas também podem ocorrer em menor probabilidade em programas de gamificação sem o uso de artefatos tecnológico.

Não obstante, para preservar os envolvidos no sistema de gamificação é significativo que *“educators should not assume that they have the right to use the information even though they may have access to it. When personal information is used for different purposes than*

originally intended, educators must acquire permission”¹⁴(KIM et. al, 2018). Para evitar problemas deste tipo é significativo pensar em um meio seguro para proteger os documentos que serão gerados no desenvolvimento da estratégia de gamificação e a autorização oficial, caso seja necessário o acesso a informações de cunho pessoal.

Outro aspecto relativo à privacidade em contexto de gamificação está relacionado à utilização de tabelas de lideranças. Nessa conjuntura é relevante considerar como as classificações serão compartilhadas e quais as informações que serão incluídas, alguns participantes com pontuações abaixo da média podem não querer mostrar seus nomes reais na tabela classificativa, motivo pelo qual determinados rankings só apresentam os primeiros colocados.

Direitos do autor: é um direito legal concedido ao criador de uma obra original em relação ao uso de seu trabalho por um terceiro. Pode promover obras criativas em vários campos e concede ao autor direito exclusivo para determinar se sua obra pode ser utilizada por outras pessoas. Em processo de desenvolvimento de estratégias de gamificação é preciso cuidado com o uso ilegal de avatares, itens virtuais e emblemas existentes que são protegidos por direitos autorais.

Destaca-se a necessidade de criação dos seus próprios avatares, itens virtuais e dispositivos, o que torna o desenvolvimento da gamificação personalizado e adaptado aos objetivos de aprendizagem ou adquirir a permissão da obra existente e verificar a compensação monetária ao autor da obra original.

Da mesma forma, destacam-se os direitos autorais do material desenvolvido pelos participantes da estratégia de gamificação de modo que a comercialização e divulgação de tais materiais, que venham a possuir valor comercial ou emocional, ficam restritas aos participantes ou conforme acordo preestabelecido em outros contextos.

Propriedade: em projetos envolvendo TD o direito a propriedade tem relação direta com o direito do autor, pois pode acarretar em problemas quando os itens virtuais ou dados do sistema de gamificação possuem valor no mundo real. Nesse sentido, os professores e os responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias de gamificação devem fornecer informações e detalhes aos estudantes e suas famílias (caso o desenvolvimento da gamificação envolva crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) sobre o que os participantes irão vivenciar em uma experiência de educação gamificada.

¹⁴ “Educadores não deveriam assumir que eles tem o direito de usar a informação apesar deles poderem ter acesso a ela. Quando a informação pessoal é usada numa proposta diferente da originalmente pretendida, educadores devem solicitar a permissão”. Tradução nossa.

Desse modo, devem informar aos participantes sobre possíveis situações e riscos que podem surgir durante o processo (KIM et al., 2018). O consentimento está relacionado à participação voluntária, requisito necessário para que a interação entre o indivíduo e a gamificação aconteça.

De forma geral, compreende-se que a gamificação pode provocar mudanças na educação ao estabelecer as características, desafios, estilo e o pensamento de jogos para promover diferentes caminhos para que a aprendizagem ocorra (KAPP, 2012).

3.3 Elementos dos jogos digitais: dinâmica, mecânicas e componentes

Desenvolver estratégias de gamificação na educação é transpor os princípios dos jogos digitais e aplicá-los em situações de aprendizagem. Isso significa que para desenvolver um projeto de gamificação em contexto educacional é fundamental conhecer os elementos que são utilizados nesse processo. Nesse contexto, os elementos dos jogos digitais podem ser compreendidos como um conjunto dos fundamentos culturais próprios que possibilitam desenvolver um projeto de gamificação. A gamificação não é um produto, mas um processo que permite aos participantes criarem experiências de aprendizagem, uma mistura de arte e ciência que se apropria das dinâmicas, mecanismos e componentes dos próprios dos games (KRAJDEN, 2017).

Em termo de educação, a gamificação busca permitir que o estudante construa experiências de aprendizagens colaborativas ¹⁵ por meio da interação com TD e com o meio, e nas quais queiram envolver-se com foco na aprendizagem (PIMENTEL, 2018). Nessa perspectiva Werbach e Hunter (2012) apresentam o modelo dos elementos dos jogos digitais e as correlações entre eles e evidenciam que *“this framework involves three types of elements, which we labeled Dynamics, Mechanics, and Components [...]”* ¹⁶(2012, p.15).

Em consequência, os elementos apontados pelos autores são apresentados em diferentes níveis de abstração, cada nível possui um conjunto de elementos e todos os elementos têm uma função específica, são elas:

¹⁵ Dillenbourg (1999) indica que aprendizagem colaborativa é um contexto ou situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas.

¹⁶ “Este framework envolve três tipos de elementos, os quais foram nomeados de Dinâmicas, Mecânicas e Componentes [...]”. Tradução nossa.

- **Dinâmicas:** com base em elementos como narrativa ou interação social, fornece os fundamentos necessários para semear motivações, envolve a forma como a história é contada e as possibilidades de interação.
- **Mecânica:** caracteriza-se como os elementos que impulsionam e encorajam o envolvimento do jogador, integram aspectos como possibilidade, *feedback*, ou recompensas, isto é, descreve os procedimentos e regras do jogo, define os objetivos e as penalidades para caso as regras sejam desrespeitadas.
- **Componentes:** são as peculiaridades de um jogos digitais, os aspectos mais superficiais e evidentes. Elementos como pontos, bens virtuais ou missões fazem parte dos componentes.

As dinâmicas (quadro 1) apresentadas por Werbach e Hunter (2012) são os fatores mais abstratos e relevantes encontrados nos jogos digitais para se construir uma estratégia de gamificação. São constituídas pelos elementos que irão direcionar a experiência pautada na gamificação e configura-se, por tanto, como a estrutura que concebe coerência e sentido aos padrões desta experiência.

Quadro 1: Dinâmicas dos jogos digitais e seus fundamentos

DINÂMICA	FUNDAMENTOS
Restrições	Um dos principais modos de envolver os jogadores em jogos ou projetos de gamificação é por meio das restrições. São as restrições que limitam e atribuem sentido as escolhas que os jogadores fazem para embasam suas ações e interações no jogos digitais ou projeto gamificado. Desse modo, as restrições têm por objetivo limitar as escolhas dos jogadores com a intenção de desenvolver o pensamento estratégico e impossibilitar que o mesmo alcance os objetivos propostos pelo caminho mais óbvio, mas que não apresenta um desafio interessante ou uma recompensa, esta recompensa pode ser representada pelo sentimento de felicidade (emoção) de ter superado um grande desafio.
Emoções	Os jogos digitais são artefatos culturais com capacidade para despertar emoções, inclusive emoções negativas como frustração diante de um desafio difícil de ser realizado. Contudo, emoções negativas quando usadas adequadamente podem envolver e motivar os participantes. A frustração, por exemplo, diante de um desafio pode representar um convite a tentar novamente; a desenvolver outras estratégias para solucioná-lo e no final o jogador irá experimentar a sensação de tê-lo vencido. A emoção é um fator importante em contexto de educação formal, pois conduzem as motivações intrínsecas, visto que levam os estudantes a sentir; compreender as atividades propostas, por meio de um encadeamento de emoções, que podem vim a compor a estratégia de gamificação como, por exemplo, a competitividade, curiosidade, criatividade, frustração e a alegria.

Narrativa	A base que respalda e fundamenta as ações dos jogadores. A narrativa concebe coerência a uma experiência de gamificação, para que a estratégia tenha um sentido completo e uma lógica interna que conecte as experiências individuais dos jogadores a uma história maior ou enredo, correlacionada aos objetivos pretendidos. Engloba as tecnologias e materiais utilizados (SCHELL, 2012).
Progressão	Os indivíduos tendem a ficar entediados quando expostos a um mesmo tipo de atividade ou experiência constantemente, por esse motivo conforme Werbach e Hunter (2012, p. 23): “ <i>Games aren’t static. If they were, they wouldn’t be much fun. This is especially true of digital games, because the contours of the game can easily change and expand</i> ”. ¹⁷ Em função disso, os jogos digitais proporcionam a progressão entre um ponto e outro por meio da conexão com diferentes tipos de desafios e missões. Diante deste pensamento, a progressão é o que assegura ao jogador a oportunidade de perceber-se progredindo, através da integração entre o ponto inicial e o quão longe o jogador tenha ido, até o desfecho. Até mesmo os jogos digitais estáticos podem criar a sensação de progressão mediante aquisições de bens de consumo.
Relações	Os jogos são em si sociais e interativos. Enquanto nos primórdios e durante milhares de anos da história da humanidade os jogos competitivos envolviam mais de um jogador em razão de não existir nenhuma maneira semelhante de inserir um adversário. Com os jogos digitais foram possíveis a experiência de single- player, no entanto, até mesmo o jogador em solo sente a necessidade de compartilhar suas experiências, dificuldades e conquistas com os amigos. Com a expansão da internet muitos jogos digitais colaborativos e competitivos que envolvem interação em equipes tem se popularizado na internet. Nessa acepção, relações compõem as dinâmicas sociais que podem ser traduzidas pelas interações com colegas de times; oponentes e com compartilhar experiências com os que estão fora do game.

Fonte: Adaptado de Werbach e Hunter (2012, p.18-25).

No próximo nível estão às mecânicas (tabela 2) que caracterizam os mecanismos que serão utilizados como formas de desenvolver as dinâmicas, “*For example, cooperation, competition, turns, and transactions represent types of relationships. Challenges and rewards are means of progression. Resource acquisition and win states might be progression markers, or the foundation for a game narrative*”¹⁸ (WERBACH; HUNTER (2012, p. 26).

¹⁷ “Os games não são estáticos. Se eles fossem, eles não seriam tão divertidos. Isto é especialmente verdade nos jogos digitais, por causa dos contornos destes, que podem facilmente mudar e expandir”. Tradução nossa.

¹⁸ “Por exemplo, a cooperação, a competição, as rodadas e transações representam tipos de relacionamentos. Desafios e recompensas são meios de progressão. A aquisição de recursos e estado de vitória podem ser marcadores de progresso, ou o alicerce para uma narrativa de jogo” Tradução nossa.

Em função disso, as mecânicas orientam as ações dos jogadores no jogos digitais ou projeto de gamificação e são responsáveis por movimentar o jogo.

Quadro 2: Mecânica dos jogos digitais e seus fundamentos:

MECÂNICA	FUNDAMENTOS
Desafios	Compreendidos como o elemento impulsionador concedido aos jogadores em razão de indicar as ações; direções a serem realizadas para alcançar os objetivos de curto; médio e longo prazo que são propostos durante a experiência. Em outras palavras, é o elemento propulsor da motivação e engajamento.
Sorte	Elementos de aleatoriedade que influênciam os resultados em uma estratégia de gamificação. A aleatoriedade ou sorte é capaz de tornar-se incapacitante ou frustrante, mas quando bem aproveitadas acarretam em motivação.
Competição	Não são todos os jogos digitais que envolvem competição, mas a maioria apresenta algum nível competitivo. A competição muitas vezes faz com que os aprendizes mantenham o foco e concentração devido à essência do jogo na qual um jogador ou equipe ganha e o outro perde.
Colaboração	A colaboração diz respeito ao trabalho em equipe para completar e alcançar um desafio no qual o trabalho individual não é suficiente. Destaca-se que a competição e a colaboração apesar de antagônicas não são mutuamente excludentes, na medida em que bons jogos muitas vezes envolvem competição e colaboração concomitantemente.
<i>Feedback</i>	Conforme Luz (2018, p.40): “Os jogos nos fornecem <i>feedback</i> instantâneo e mensurável, nos dando a clara noção de estarmos ou não melhorando (ou piorando)”. Por consequência, o <i>feedback</i> informa ao jogador como e de que forma o mesmo encontra-se no ambiente; a repercussão de suas ações; o que possibilita ao jogador desenvolver novas estratégias caso precise ou manter um nível constante de motivação.
Aquisição de recursos	Em contexto de gamificação significa que os jogadores podem obter itens que serão úteis em algum momento dentro do jogo.
Transações	Permitem aos jogadores negociar uns com os outros como também a troca de recursos entre eles. Em estratégias de gamificação são utilizadas como forma de motivação entre a mudança de uma fase mais simples para uma mais complexa.
Turnos	Refere-se em alternar a participação dos jogadores, isto é os jogadores não precisam participar ao mesmo tempo.

Recompensas	A recompensa é um incentivo dado ao jogador para que o mesmo perceba que suas ações são valorizadas. Necessita que seja compatível com o público alvo e concedida no momento certo para não enfraquecer a motivação intrínseca, posto que a utilização de recompensas como forma de motivação pode levar o jogador a almejar apenas adquirir novas recompensas e fugir do foco principal da atividade que é a aprendizagem. Podem ser concedidas em períodos fixos, conforme a atividade a ser realizada ou integrar o elemento aleatoriedade. Destaca-se que a recompensa pode ser simplesmente o reconhecimento e valorização do jogador, como também a atribuição de pontos (DETERDING et al 2011; WERBACH; HUNTER, 2012).
Estados de vitória	O estado de vitória corresponde ao momento de triunfo de um jogador ou equipe. Em gamificação prevalece menos do que nos jogos digitais, uma vez que, um dos objetivos da gamificação em contexto educacional é o de manter o jogador participando da experiência; não em um resultado final específico no qual um ganha e o outro perde de modo permanente. Com exceções para momentos de curto prazo no qual o jogador ou equipe terá a oportunidade de posteriormente alcançar e até mesmo colaborar com o grupo em atual estado de vitória.

Fonte: Adaptado de Werbach e Hunter (2012, p. 26-29).

Retomando os elementos dos jogos digitais, os componentes (quadro 3) traduzem o que as dinâmicas e mecânicas propõem. Assim como as dinâmicas e mecânicas, nem todos os componentes precisam ser utilizados na estratégia de gamificação. Werbach e Hunter (2012) reportam-se aos componentes como os substântivos do jogo e como expressão das mecânicas, sendo estas a manifestação das dinâmicas.

Quadro 3: Componentes dos jogos digitais e seus fundamentos:

COMPONENTES	FUNDAMENTOS
Conquistas	São os objetivos definidos que foram alcançados. O foco é em pequenas realizações com vistas a atingir um objetivo maior. A conquista é, portanto, a recompensa por cumprir um desafio.
Insígnias	Constituem a representação visual das realizações e conquistas, muito comum entre os escoteiros.
Desafios de nível	Consiste em um desafio muito difícil de ser realizado como requisito para passar ao próximo nível ou fase.

Avatares	O avatar é a forma como o jogador envolve-se com o mundo do jogo por meio da personificação (KLEVJER, 2006) tem a função de representar visualmente o jogador, pode ser uma representação fiel ao jogador ou um personagem criado por ele, contanto que o simbolize no ambiente gamificado. Sua construção vai de elementos mais simples a uma versão mais detalhada em terceira dimensão.
Insígnias	Constituem a representação visual das realizações e conquistas, muito comum entre os escoteiros.
Desafios de nível	Consiste em um desafio muito difícil de ser realizado como requisito para passar ao próximo nível ou fase.
Coleções	Agrupamento de conjunto de elementos pessoais como insígnias, itens virtuais ou outros recursos próprios dos games organizados em categorias que podem ser visíveis a outros jogadores ou não.
Combate	Refere-se a uma forma de competição de curta duração que faz parte de uma batalha maior. O combate envolve qualquer estado de vitória, perda e luta.
Desbloqueio de conteúdos	É o desbloqueio de aspectos do jogos digitais mediante a realização de determinados objetivos ou conforme certo número de pontos como, por exemplo, a liberação de novos personagens dentro do jogo. Em estratégias de gamificação funcionam também como desbloqueio de conteúdo.
Doações	Ato voluntário e de altruísmo que permitem ao jogador doar seus recursos a outro no game ou fora dele.
Tabela de líderes (placar)	São representações visuais do ranqueamento dos jogadores conforme a ordem de classificação entre o grupo de jogadores. Permite que o jogador acompanhe sua posição e a dos demais. O placar de líderes pode levar os indivíduos a envolver-se nas atividades com o intuito de atingir a liderança no ranking, o que enfraquece a motivação intrínseca.
Níveis	Definem as etapas de progressão e o <i>status</i> do jogador. Componente que auxilia os jogadores a visualizarem exatamente em que lugar estão. Os níveis são apresentados por graus diferentes de dificuldade adequados as habilidades do jogador.
Pontos	Representação numérica do progresso do game ou estratégia de gamificação.

Grafos sociais	Consiste em representar as conexões sociais que os jogadores desenvolvem durante o game. Exibe os aliados, os concorrentes e outros participantes. O jogador tem acesso ao seu círculo social e pode compartilhar seu progresso com amigos, e em alguns games, solicitar vidas extras e bônus em seu gráfico social, tal como ocorre no game <i>Criminal Case</i> disponível na rede social digital Facebook.
Times	Equipe de jogadores que trabalham juntos para conquistar um objetivo comum.
Bens virtuais	São recursos e elementos virtuais dentro do game com valores ativos ou com valor monetário real, torna-se uma forma de moeda virtual. São os artigos e patrimônios cujos jogadores estão dispostos a pagar e adquirir dentro do jogo.
Missões	São desafios concretos definidos no desenvolvimento da estratégia de gamificação e lançados aos jogadores como missões. A missão deve estar alinhada a narrativa, com objetivos claros e bem definidos, mesma forma indissociável das competências a serem desenvolvidas por meio da estratégia de gamificação.

Fonte: Adaptado de Werbach e Hunter (2012, p. 30-35)

Com base na análise dos elementos de jogos digitais propostos por Werbach e Hunter (2012), podem-se observar que as dinâmicas são fundamentais, pois são os elementos cruciais ao se desenvolver uma estratégia de gamificação, seguidas das mecânicas, que são responsáveis por orientar as ações dos jogadores e por fim os componentes que são os elementos mais simples em um jogo digital.

Isso significa que um projeto de gamificação não envolve a combinação aleatória do pensamento game, mas um imbricamento dos elementos julgados pertinentes a cada proposta de gamificação em um contexto que tenha sentido para o estudante já que não existe um elemento considerado melhor do que o outro, mas sim a finalidade com a qual um elemento é mais adequado a um objetivo que o outro (ARAÚJO, 2016). Para Luz (2018), cada processo de gamificação é único e exige um profundo conhecimento do processo de desenvolvimento das possíveis estratégias.

É interessante lembrar o que ressalta Alves (2015, p. 37), ao tratar da gamificação com foco na aprendizagem em que “reduzir a gamificação a contagem de pontos, entrega de distintivos que simbolizem o sucesso e criação de painel com placas e colocação de jogadores é uma grande armadilha”. Esta concepção deve permanecer ao planejar estratégias de gamificação na educação para não ocorrer o enfoque em distintivos, placar e pontos. Destaca-

se que os elementos dos jogos digitais não apresentam um fim em si mesmo, mas são elementos utilizados para alcançar um fim específico na estratégia de gamificação e em conjunto o estado de fluxo e a narrativa que permitem que a gamificação tome forma (ALVES, 2015).

Mattar (2018) introduz a narrativa como elemento essencial para contribuir com a gamificação na educação. Diante disso, a narrativa é um elemento significativo em estratégias de gamificação para a construção de significados no contexto da aprendizagem com gamificação, bem como para manter o engajamento do estudante. Kapp (2012) argumenta sobre as narrativas, ao tratar da história como elemento que fornece um contexto em ambientes gamificados, possibilitando ao participante encontrar relevância e significado para as experiências vivenciadas na estratégia de gamificação.

Além disso, é possível reconhecer que a gamificação em processos de aprendizagem é desenvolvida de forma assertiva quando desperta a curiosidade e o desejo de participar dos desafios proporcionados pelos elementos de games, nesse âmbito os elementos de jogos digitais devem está associados à narrativa e os objetivos de aprendizagem para conferir significado aos estudantes elevando os níveis de motivação e engajamento na construção da aprendizagem (GONÇALVES; GIACOMAZZO; MACAIA, 2017).

3.4 Imersão: alcançando o estado de fluxo

Na busca por compreender o sentido de imersão, McMahan (2002) defende que a imersão em jogos digitais significa estar envolvido no mundo da história do jogo. Já para Murray (2003) a narrativa define as convenções de mundo e o alinhamento das expectativas dos jogadores com a lógica do jogo, posto que o cérebro humano é capaz de sintonizar histórias de uma forma intensa.

Murray (2003) faz uma metáfora ao entender que uma experiência imersiva é como fazer um mergulho no oceano ou piscina, pois concede a sensação de submersão na água, cercado por uma realidade distinta do ar, o que domina totalmente a nossa atenção, nossa percepção e participação. Estar imerso significa realizar as possibilidades de ação que o novo ambiente proporciona, nesse exemplo aprender a nadar ou flutuar. Para este autor, a imersão em jogos digitais significa estar envolvido no mundo da história do jogo.

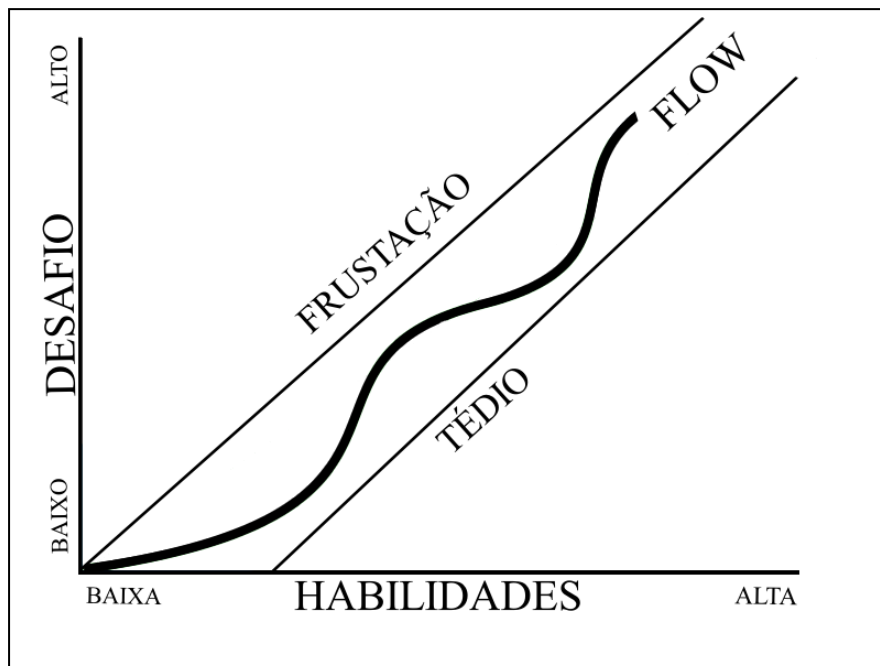
O pressuposto apontado por Fragoso (2014) designa a imersão como o pleno envolvimento universo espaço-temporal com a narrativa em um ambiente ficcional (GENETTE 1988). Nesse cenário, a imersão e o engajamento promovem uma ruptura no

espaço-tempo (PIMENTEL, 2019).

Massarolo e Mesquita (2012) corroboram com este entendimento ao afirmarem que a experiência imersiva, na qual desenvolve-se as histórias, relacionam experiências cotidianas e as vivências do mundo ficcional de modo a levar os sujeitos a ações interativas e colaborativas. Contudo, para apreender e vivenciar novas histórias a partir do já conhecido, o que fornece novos conhecimentos, engajamento e prazer em torno de realizações pessoais.

Nessa perspectiva, a teoria do fluxo defendida por Csikszentmihalyi (1975), na aproximação entre a experiência imersiva e a realidade cotidiana para compreender os elementos que concedem a sensação de bem-estar e felicidade em atividades corriqueiras, pode-se compreender melhor a partir da Figura 03.

Figura 3: Teoria do Fluxo.



Fonte: Adaptado de Csikszentmihályi (1990, p. 74).

Para Csikszentmihályi (1990) a curva central equivale estado de fluxo, em outras palavras, consiste no nível de interesse em uma atividade na qual o sujeito esteja com elevado nível de concentração e confiança. Em cenário escolar, diz respeito ao nível de desafio proposto ao aluno, nesse quadro se o nível da tarefa não condizer com o nível de habilidade do aluno a linha sobe para o nível de ansiedade, de modo a gerar desapontamento no aluno por não conseguir avançar, se o desafio for muito fácil o aluno permanecerá na zona de conforto e ficará em estado de tédio, pois o nível de habilidade é mais alto que a dificuldade

do desafio, ambas as extremidades resultam em frustração e pode levar a desistência do aluno em continuar o desafio.

É nesse ponto que devem ser criadas e desenvolvidas estratégias para que os níveis de engajamento e imersão continuem sempre no estado de Fluxo, isto é, para que o aluno se sinta capaz de desenvolver atividades com alegria, foco e determinação, mesmo em atividades que apresentam dificuldade para realizá-las (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1990).

Para atingir o estado de fluxo é caracterizado por:

- 1 objetivos claros com metas definidas;
- 2 feedback claros e imediatos para visualizar os resultados alcançados e os pontos que precisam de novas estratégias;
- 3 Engajamento e concentração para garantir foco na atividade empreendida e alto grau de atenção;
- 4 Perda do sentido de autoconsciência, a sensação de desenvolver e fazer parte de algo maior;
- 5 Desafio, uma atividade com equilíbrio entre habilidade e desafio, não muito simples, tampouco complicada demais;
- 6 Sensação de tempo distorcida, alteração do tempo que passa de forma mais rápida em relação ao contexto que se encontra o sujeito;
- 7 Significado – quando uma ação representa algo significativo para quem dela faz parte;
- 8 Experiência autotélica – a atividade é em si recompensadora, tem finalidade em si mesma, na qual a consciência é focada totalmente na atividade em si; e
- 9 Sensação de controle pessoal sobre a atividade (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1990).

Para proporcionar o estado de fluxo a experiência deve ser um equilíbrio entre os elementos que dificultam a ação do desafio e as habilidades que o sujeito domina para despertar o interesse e manter atenção do aluno no contexto proporcionado.

4 PERCURSO METODOLOGICO

Este capítulo refere-se à estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos desenvolvida no ensino fundamental I. Para tanto, discorre dos procedimentos metodológicos, destacando suas características e métodos de investigação para coletar, registrar e analisar a partir do objetivo da pesquisa. Apresentam os participantes e o campo de estudo, estabelecem também os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, as categorias de análise e interpretação dos dados conforme o referencial teórico, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Tipifica os métodos de pesquisa, destacando o caráter qualitativo da pesquisa como método selecionado para este estudo.

4.1 Tipificação dos métodos de pesquisa

Para atender as especificidades do objetivo geral deste estudo e para encontrar respostas para a seguinte questão: como a gamificação, na perspectiva dos multiletramentos, modifica os processos de aprendizagem referente a alfabetização e letramento? Optamos por configurar essa pesquisa em abordagem qualitativa.

Conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2013), o enfoque qualitativo estuda os seres vivos em seu ambiente natural e cotidiano, com o intuito de descrever, compreender e interpretar os fenômenos através dos significados que os sujeitos conferem a ele, quer dizer, por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso significa que as crianças envolvidas na investigação comunicaram seus pontos de vista, ao criar experiências de aprendizagem e ao interagir com a estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos.

Nesse sentido, de acordo com Kellett (2011), os métodos qualitativos na contemporaneidade são mais populares na pesquisa científica com e para crianças por aproximar os pesquisadores das experiências vivenciadas pelas crianças através de procedimentos rigorosamente descritos.

Nesse sentido, para atender as necessidades do objeto de estudo, esta pesquisa trata-se de um estudo de natureza exploratório-descritiva como método para o seu desenvolvimento, configurando-se como tipo de pesquisa denomina de Intervenção Pedagógica, para Damiane et al (2013) esse tipo de investigação envolve o planejamento e a implementação de interferências, sejam mudanças ou inovações pedagógicas, com o intuito de produzir avanços, melhorias no processo de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a avaliação dos

efeitos dessas interferências. Nesse sentido, é fundamental compreender que:

nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes. Os cruzamentos de dados coletados por meio de diferentes instrumentos, a reflexividade e a validação comunicativa são os aspectos que imputam boa qualidade às pesquisas qualitativas Para Damiane et al (2013, p. 03).

Acompanhando este entendimento, esta pesquisa executou uma interferência pedagógica a partir do desenvolvimento da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos para a aprendizagem da alfabetização e letramento. Nesse sentido, a estratégia de gamificação foi realizada pela pesquisadora em uma turma de alfabetização.

A natureza exploratória do estudo, conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2013) apontam-se quando o objetivo é explorar um tema ou problema de estudo pouco explorado, com o intuito de familiarizar com fenômenos relativamente desconhecidos ou novos em um determinado contexto ou para ampliar os estudos já existentes. O aporte descritivo especifica as propriedades e características do fenômeno submetido a análise, com o objetivo de descrever situações, acontecimentos e feitos, ou melhor, como se manifesta o fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013).

4.2 Identificação do campo de pesquisa e dos participantes da pesquisa

Este estudo realizou-se no contexto do desenvolvimento de estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de alfabetização e letramento, disciplina de língua portuguesa, em uma escola da rede particular de ensino localizada na zona urbana de Maceió-Alagoas, turma do segundo ano do ensino fundamental 1. A escolha por esta série se deu porque compõe o último ciclo da alfabetização. A carga horária da intervenção foi de 28h/a em um período de oito semanas. Pretendeu-se por meio da pesquisa analisar como a gamificação, na perspectiva dos multiletramentos, modifica os processos de aprendizagem no referente a alfabetização e letramento, ao contribuir com o desenvolvimento no contexto da cultura digital.

Os participantes da pesquisa foram 11 crianças, em processo de alfabetização, devidamente matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental 1 com idade entre 7 e 8 anos. Todas as crianças da referente turma participaram da pesquisa e foram selecionadas devido ao fato do campo de pesquisa ter sido local de trabalho da pesquisadora o que facilitou o contato com as crianças e suas famílias. Por meio de questionário prévio

percebeu-se que as crianças utilizam as TD em seu cotidiano por meio da interatividade com tablets e smartphones, mas não interagem com livros de literatura infanto-juvenil e outros portadores de textos, restringindo as leituras e escritas as atividades escolares por meio do livro didático.

4.3 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão foram: crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental 1 na instituição que subsidiará a pesquisa que conta com uma turma no referente nível, cujos pais tenham assinado o Termo de assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a criança assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Os critérios de exclusão foram: crianças que tenham sido transferidas ou que mudarem de horário e as crianças matriculadas na respectiva turma cujos pais não assinarem TCLE e as crianças que optarem por não participar da pesquisa.

4.4 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados e etapas da pesquisa

Os procedimentos de coleta de dados definem o processo a ser trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, são eles:

- 1) análise do plano de aula da professora com o intuito de identificar elementos dos multiletramentos e as categorias de análise (Multiletramentos – Experienciando, Conceituando, Analisando e Aplicando; gamificação – imersão; estratégia de escrita e estratégia de leitura);
- 2) observação diagnóstica da aula de língua portuguesa buscando identificar como estão sendo desenvolvidas as categorias de análise (anotações);
- 3) intervenção pedagógica, direta a partir do desenvolvimento e implementação da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos;
- 4) observações, anotações, registros em vídeo e fotográficos (diário de campo).

Os instrumentos foram registros de arquivos, anotações, análise documental dos planos de aula, intervenção pedagógica, observação direta e participante (antes da estratégia de gamificação, durante e após) configurando o diário de campo.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da interpretação conforme as categorias de análise discutidas e o confronto com o referencial teórico adotado na construção deste trabalho.

4.5 Categorias de análise de dados

Quadro 4: Categorias de análise e elementos que foram observadas

Categoria	O que foi observado nos dados coletados
Multiletramentos	<p>Experienciando: observar como os estudantes manifestam suas experiências de mundo real. Experienciando o conhecido – como retratam suas próprias experiências, interesses, perspectivas, novas situações e textos. Se os estudantes são motivados e percebem que o que aprendem será útil;</p> <p>Conceituando: do mesmo modo, a forma como o estudante se envolve ativamente, aprendendo a explicar o que está implícito e generalizar a partir do particular. Se os estudantes atribuem significados aos projetos, compreendem as instruções, os conteúdos, as múltiplas linguagens e como vislumbram sua aplicabilidade em situações de aprendizagem, se os alunos têm consciência do que está sendo aprendido;</p> <p>Analisando: além de observar a capacidade crítica de análise de causa e efeito, examinar conexões textuais, se os alunos apresentam a capacidade de se perguntar que interesses estão por trás de uma mensagem ou ação e</p> <p>Aplicando: como usam o conhecimento em situações do mundo real ou simulações do mundo real por meio de transposição/intervenção a transferência e a recriação de sentidos em diferentes contextos (COPE; KALANTZIS, 2000).</p>
Imersão	<p>Como os estudantes vivenciam a imersão nas atividades, se percebem ou não o tempo passar (fluxo), e se estas eram agradáveis ou mesmo desafiadoras a ponto de gerar motivação intrínseca, de modo que somente o que importa é realizá-la. Analisar como os estudantes mergulharam na experiência da disciplina, observado se a proposta metodológica permitia que eles sentissem confortáveis diante das situações de aprendizagem e dos desafios e metas propostos pela dinâmica da disciplina; como eles se envolveram diante de uma proposta diferente das metodologias convencionais de ensino e aprendizagem.</p>
Estratégia de escrita	<p>Comunicar: observar como os estudantes adéquam os textos as situações de produção, ao seu suporte e veículo, se conseguem atingir a finalidade do texto;</p> <p>Textualizar: observar como organizam a informação e temas do texto atribuindo uma lógica de progressão ou sequenciação e</p> <p>Intertextualização: como o estudante dialoga com outros textos com o mesmo tema para concordar ou discordar (ROJO, 2009).</p>

Estratégia de leitura	<p>Ativação de conhecimento de mundo: Observar como os estudantes sincronizam seu conhecimento de mundo com aquele utilizado pelo autor do texto;</p> <p>Antecipação ou predição de conteúdos: Observar como os estudantes antecipam o processamento do texto;</p> <p>Localização ou retomada de informações: Como o estudante localiza informações para armazená-la por meio de cópia, corte-recorte, sublinhados etc.;</p> <p>Comparação de informações: Como os estudantes comparam as informações presente no texto com outros textos;</p> <p>Estratégias de inferências locais: observar como os estudantes reagem a lacunas dos textos, vocábulos ou estruturas desconhecidos; e</p> <p>Estratégias de inferências globais: observar como as crianças compreendem as pistas deixadas pelo autor do texto para identificar elementos implícitos e explícitos que não estão postos no texto (ROJO, 2009).</p>
-----------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Adaptado de Cope; Kalantzis (2000); Rojo (2009).

4.6 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e obteve aprovação sob o número 02833718.1.0000.5013.

5 PLANEJAMENTO DA ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO

Este capítulo versa sobre o planejamento da estratégia de gamificação na perspectiva dos multilínguas no Ensino Fundamental 1 (anos iniciais) nos processos de alfabetização e letramento, última etapa do ciclo de alfabetização e letramento. Aborda os elementos de jogos digitais que foram incorporados a intervenção pedagógica.

5.1 Delineando a estratégia de intervenção pedagógica

Para o desenvolvimento da Estratégia de gamificação as categorias de análise foram analisadas inicialmente de forma observacional sem a intervenção da pesquisadora em um período de dois meses. A observação permitiu perceber a forma como as categorias estavam sendo desenvolvidas no cenário escolar do lócus da pesquisa:

Multiletramentos: em sala existe uma tentativa por parte de algumas crianças em manifestar suas experiências e inquietações com a professora e outros alunos, entretanto, a professora acaba limitando suas informações com o propósito de dar continuidade ao tema proposto pelo livro didático.

No período analisado e nas aulas de Língua Portuguesa as crianças são direcionadas ao estudo das regras de pontuação que fica restrito apenas à sala de aula, isto é, as crianças aprendem explicitamente e respondem as atividades presentes no livro. Em poucos casos as crianças elaboram atividades além livro didático.

Em análise aos conteúdos propostos em sala, não foi verificado durante o período de observação nenhum momento em que as crianças de fato refletiram sobre o conteúdo ou seus pensamentos. A aplicação surge em ambientes ainda escolar em que o conteúdo trabalhado em sala é experienciado, enfatizando que essa experiência ocorre em situações específicas (culminância de projetos).

Imersão: de modo geral a professora busca motivar as crianças nas atividades que são propostas em sala, entretanto, observa-se dispersão das mesmas em determinados momentos..

Estratégia de leitura: as estratégias de leitura realizadas na sala acontecem de formas múltiplas, isto é, a professora lê em voz alta, pede para que as crianças leiam também (sentadas em suas cadeiras) e em pé na frente das outras, a leitura também ocorre de forma silenciosa para responder as questões dos textos expostos no livro didático. A forma de leitura mais utilizada em sala de aula foi a individual.

Estratégia de escrita: As crianças estão expostas às atividades de escrita nos momentos em sala. A professora constantemente pede para que elaborem textos sobre as temáticas propostas (dengue, datas comemorativas) em gêneros textuais diversos predominantemente impressos; respondem as perguntas do livro didático; reproduzem ditados, realizam a cópia do quadro, seja de questões ou textos.

A escrita no segundo ano é predominantemente cursiva, somente quando desconhecem alguma palavra que escrevem em bastão, mas é raro e a professora tende a corrigi-los. A estrutura da produção de texto das crianças tende a ser condicionada pela escrita da professora, elas seguem o padrão da escrita dela, já em suas produções a organização se mantém, embora existam alguns erros ortográficos.

A correção dessas produções ocorrem individualmente com a professora e apenas ela faz a correção nos textos pedindo para que refaçam. Ao que foi observado, as crianças não corrigem seus textos.

O projeto de intervenção Pedagógica foi pautado na gamificação na perspectiva dos multiletramentos e teve como eixo de ligação da narrativa proposta a literatura infanto juvenil, como forma de vincular a leitura de obras relacionadas ao universo infantil. Do mesmo modo, para conectar as categorias estratégias de leitura e estratégia de escrita por meio da observação inicial, foram elencados os campos de atuação de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que integraram o projeto de intervenção.

Quadro 5 – Campos de atuação contemplados na Estratégia de Gamificação:

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa, digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos,

		checando a adequação das hipóteses realizadas. Localizar informações explícitas em textos. Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto português do Brasil	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
	Formação do leitor literário	Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
	Leitura multissemiótica	
	Decodificação/ Fluência de leitura	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	Formação de leitor	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

	Compreensão em leitura	<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
	Revisão de textos	Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor, a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Edição de textos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
	Utilização de tecnologia digital	Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
	Escuta atenta	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
	Contagem de histórias	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
	Produção de texto oral	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de texto oral	Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

Escrita compartilhada e autônoma	Coesão Escrita autônoma e compartilhada	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re) contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Segmentar palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Os campos de atuação definidos pela BNCC são trabalhados em todas as fases na estratégia de gamificação desenvolvida no 2º ano do Ensino Fundamental 1, conforme quadro 6, página 68.

5.2 Elementos dos jogos digitais na estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos

Para o planejamento da estratégia de gamificação realizamos uma intervenção pedagógica que possibilitasse o aprendizado da alfabetização e letramento a partir do contexto da gamificação na perspectiva dos multiletramentos por meio da contextualização teórica. A estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos contou com oito fases cuja narrativa explora o universo Pirata a partir do elo com livros de literatura infanto-juvenil. Cada fase durou aproximadamente quatro horas de intervenção.

Os elementos da gamificação foram planejados considerando as categorias de análise, conforme o quadro 06, no qual o X (Xis) significa presença do elemento dos jogos digitais na

estratégia e – (traço) ausência.

Quadro 6 – Elementos dos games previstos em cada etapa da gamificação.

Elementos dos games		Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7	Fase 8
Dinâmicas	Narrativa	X	X	X	X	X	X	X	X
	Restrições	X	X	X	X	X	X	X	X
	Relações	X	X	X	X	X	X	X	X
	Emoções	X	X	X	X	X	X	X	X
	Progressão	X	X	X	X	X	X	X	X
Mecânicas	Desafios	X	X	X	X	X	X	X	X
	Feedback	X	X	X	X	X	X	X	X
	Colaboração	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aquisição de recursos	X	X	X	X	X	X	X	X
	Recompensas	-	X	-	-	-	-	-	X
	Competição	X	-	-	-	X	-	-	-
Componentes	Conquistas	X	X	X	X	X	X	X	X
	Avatares	X	X	X	X	X	X	X	X
	Desafio de nível	X	X	X	X	X	X	X	X
	Coleções	X	X	X	X	X	X	X	X
	Insígnias	-	X	-	-	-	-	-	X
	Missões	X	X	X	X	X	X	X	X
	Times	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para descrever a forma como cada elemento dos jogos digitais estão inseridos na estratégia de gamificação que compôs a intervenção pedagógica. O quadro 7 ilustra os principais aspectos que se fazem presente nas oito fases e modo como foram desenvolvidas.

Quadro 7: Elementos dos jogos digitais e inserção na estratégia de gamificação.

Elemento	Inserção na estratégia de gamificação
Restrições	Inserida em todas as fases através das regras que foram apresentadas por meio de recurso visual e comunicadas oralmente as crianças.
Relações	Todas as fases serão realizadas em duplas e trio fomentando colaboração e envolvimento entre os participantes.
Insígnias	Representada pelo Botton “Eu respeito às Diferenças” na fase 2 e pela medalha na fase 8.
Coleções	Em todas as fases representadas pelo álbum de figuras e pelas garrafas temáticas contendo o anagrama da palavra amizade.
Desafio de nível	Representado pelos desafios extra presente em cada etapa.
Times	Equipes definidas em cada fase.
Progressão	Encadeamento das fases para que os participantes desenvolvessem as habilidades conforme a tabela 4 e sequência temporal entre todas as fases.
Desafios/ Missões	As fases foram projetadas para que em cada uma houvesse uma missão principal, desafios, bônus complementares que envolvessem alfabetização e letramento na perspectiva dos multiletramentos subsidiada pela linguagem da gamificação.
<i>Feedback</i>	O <i>feedback</i> será realizado presencialmente durante todas as fases por meio da intervenção e apontamentos da professora e pesquisadora no tocante a dúvidas, auxílio e demandas dos participantes.
Colaboração	As fases foram projetadas para serem realizadas por meio de apoio e ajuda mútua entre os participantes.
Aquisição de recursos	Fase 1 Avatar (representado pelo <i>Paper Toy</i>) e álbum de figurinha, fase 2, 3, 4, 5,6 ,7 3 8 garrafas temáticas a cada fase contendo o anagrama da palavra amizade e figurinhas ao longo das demais fases.
Recompensas	<i>Botton</i> eu respeito às diferenças (Fase 2), medalha com a qualidade do marinheiro atribuída pelos colegas e baú do tesouro Pirata com moedas de chocolate (faz parte da dinâmica O Presente).
Competição	Presente na fase 1 por meio do desafio andando na Prancha e na fase 5 com o Quiz Kahoot!. A competição nesta estratégia é compreendida como a busca por vencer desafios, seja sozinho, enfrentando a si mesmo como inseguranças ou em grupo com o intuito de fomentar laços afetivos e não colocar as crianças umas contra as outras.
Conquistas	Todas as fases apresentam desafios a serem realizados.
Avatares	Representado em terceira dimensão se movimentaram por todas as fases em cima do navio de invenção entre as ilhas e na fase 1

	representará os participantes do grupo no andando na prancha.
Narrativa	<p>A capitã Jeny navegou pelo mediterrâneo e por oceanos profundos e temerosos. É uma brava capitã que vem da Ilhas de Histórias. Conhecida por flutuar em sua imaginação e navegar pelo grandioso mar de palavras, – algo muito apreciada entre os Piratas – pois poucos conseguem a pureza de Jeny para explorar tão misterioso mar.</p> <p>A sábia Capitã está em busca de um valioso tesouro perdido entre as sete Ilhas de Histórias. Para esta missão, está recrutando marujos do 2º ano do Ensino Fundamental. Juntos irão navegar em alto mar numa importante expedição entre palavras e livros. Vamos todos ajustar as velas de seu navio e viajar pelo oceano de faz de conta.</p> <p>Os novos marujos vão mergulhar em um mar de descobertas e viverão grandes aventuras, conhecer cidades e a cultura de um planeta muito rico chamado Terra; festejar com criaturas encantadas; desembarcar em florestas tropicais e selvagens; reconhecer e enfrentar seus medos; compreender e respeitar as diferenças; viver aventuras ao lado de princesas e dragões; tudo em sete ilhas mágicas que foram construídas com a magia das palavras. A embarcação do Capitã Jeny é um navio de invenção e nele os novos marujos podem entrar, mas devem ficar atentos as missões, enigmas, desafios e pistas secretas que encontrarão ao longo de toda viagem em busca do tesouro perdido.</p>
Emoções	<p>Todas as fases foram projetadas para despertar uma emoção nos participantes. A fase 1, por exemplo, o receio de por meio do avatar andar na prancha e cair no mar repleto de tubarões, fase 2 a emoção de colocar-se no lugar do outro com necessidade especial por meio do reconto, a fase 3 envolve diretamente sentimentos e emoções, fase 4 a emoção relaciona-se com o sentimento de resignação e bravura por meio do livro <i>A Pior Princesa do Mundo</i>, fase 5 frustração, superação por meio do Quiz <i>Kahoot!</i>, fase 6 por meio da dinâmica <i>Tempestade</i> e durante toda a fase será trabalhado sobre o medo, frustração e coragem, fase 7 determinação e preconceito por meio do livro <i>Quando Nasce um Monstro</i>, fase 8 alegria e superação.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Este tópico abordou os elementos dos jogos digitais que compuseram a estratégia de gamificação, objetivando o modo como cada um esteve presente durante o desenvolvimento da estratégia do tipo intervenção pedagógica.

5.3 Entrelaçamento da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos com literatura infanto-juvenil.

Para compor a proposta da narrativa foram selecionados livros infanto-juvenis, cujas histórias pudessem despertar o anseio dos participantes para envolvessem de modo ativo com o processo de alfabetização e letramento, cada livro foi o tema central de uma ilha de história, uma fase da estratégia.

Livro 1: Aqui estamos nós: notas sobre como viver no planeta Terra (JEFFERS, 2018): o livro escrito por Oliver Jeffers (2018) é um “manual de sobrevivência” escrito para seu filho recém-nascido. Nele, o autor reúne informações sobre o planeta Terra, apresentando através da mescla de linguagem verbal e imagética como se orientar e sobreviver no planeta. No decorrer do texto, o autor conversa com seu filho, apresentando a Terra desde a sua localização no sistema solar, até os seus diferentes habitantes – humanos e animais. O livro traz temas relevantes que podem ser discutidos com os alunos a partir da sua leitura, como: o planeta Terra; o Sistema Solar; as paisagens terrestres; animais marinhos e animais terrestres; os seres humanos; tempo; diferença e igualdade.

Livro 2: Turma da Mônica: Viva as Diferenças (SOUZA, 2018): o livro aborda de forma simples as diferenças entre as pessoas e a inclusão social por meio de personagens cadeirantes, com síndrome de Down e deficientes visuais.

Livro 3: Mania de explicação (FALCÃO, 2013): o livro conta a história de Isabel, uma menina que tinha mania de explicação. Ela tinha muito dificuldade em entender o mundo e por isso, criava na sua cabeça explicações que facilitassem sua compreensão dele. O livro tem uma linguagem simples e fluída e possibilita trabalhar habilidades como: leitura, escrita e interpretação textual; oralidade; uso do dicionário, impresso e digital; signos linguísticos e significados.

Livro 4: A pior princesa do mundo (KEMP; OGILVIE, 2018): o livro de Kemp e Ogilvie (2018) conta a história de uma princesa que há muito tempo aguardava o resgate do príncipe. Ela era forte, decidida e queria conhecer o mundo, mas acreditava que precisava do príncipe para isso. Quando é finalmente resgatada e se casa com o príncipe ela descobre que sua vida com ele seria chata e monótona, sem as aventuras que ela tanto sonhava, até que fica amiga de um dragão e consegue sair de seu casamento, sendo chamada pelo príncipe de “a pior princesa do mundo”. O livro traz temas para debate, como: machismo, feminismo,

independência feminina, além de possibilitar o estudo do uso de rimas nos textos (articular esse livro com um poema/poesia ou com o filme Valente).

Livro 5: Uma zebra fora do padrão (BROWNE, 2011): no livro de Browne (2011), a autora conta a história de uma zebra diferente; fora do padrão. Ela dorme, toma banho, dança, costura e lê bastante. Mas o que ela mais gosta de fazer são listas. A autora brinca com a palavra “lista” (coleção de coisas) com a palavra “listra” (marca característica das zebras). O texto é simples com uma linguagem bem leve, com ele é possível trabalhar habilidades como: leitura e interpretação textual; escuta e oralidade; (re)contar histórias; produção textual (escrever listas); além de pesquisar sobre as zebras (webquest).

Livro 6: Chapeuzinho amarelo (BUARQUE, 2019): no livro de Chico Buarque com ilustração de Ziraldo (2019), o autor conta a história da Chapeuzinho Amarelo, uma menina que tinha medo de tudo e por isso se privava de viver e se divertir. O medo de Chapeuzinho começou a diminuir quando ela encontrou o Lobo e finalmente o enfrentou, percebendo que não precisava temê-lo e descobrindo uma estratégia que a ajudou a superar outros medos. A partir da obra de Chico Buarque(2019) é possível trabalhar temas como: medos e os demais sentimentos (articulando as cores que utilizamos para se referir a outros sentimentos); oralidade; leitura, escrita e interpretação de texto; replicar estratégia da chapeuzinho com os demais alunos; relacionar o livro com a história da Chapeuzinho vermelho.

Livro 7: Quando Nasce um Monstro (TAYLOR; SHARRATT, 2009): o livro de Taylor e Sharrat (2009) conta de forma lúdica e envolvente como nascem os monstros. Ele articula linguagem verbal e imagética, contando a história partir do encadeamento de decisões tomadas pela personagem principal. O livro tem uma arte colorida e uma história envolvente para as crianças, sua estrutura permite trabalhar habilidades como: sequenciação lógica dos fatos; noções de causa e efeito; leitura e interpretação de texto (verbal e imagético); recontar a história sob a perspectiva dos alunos; além de possibilitar a ligação com o universo particular deles sobre monstros e outros seres do universo lúdico.

Livro 8: Bruxa, Bruxa, Venha a minha Festa (DRUCE, 2007): o livro de Druce (2007) narra o convite de uma criança a uma bruxa para que ela vá a sua festa de aniversário. Durante o convite a bruxa coloca uma condição, que geram outros convites que dão corpo a história. Como pontuado pela obra, esse livro permite uma leitura interativa, trazendo os alunos para contação na condição de narradores. O texto possibilita o trabalho de habilidades como: leitura, escrita e interpretação textual; identificação de tipos, gêneros e suportes textuais (convite); oralidade e escuta.

Livro 9: O presente (LAROCHE; AUGUSSEAU, 2017): O livro conta a história de Nicolas, uma criança ansiosa para descobrir o presente que seu pai guardava no alto do armário do escritório. Durante toda a história o autor nos faz acreditar que o presente é para Nicolas, quando na verdade presente seu para sua mãe. A partir do texto é possível trabalhar: leitura, escrita e interpretação textual; identificação de tipos, gêneros e suportes textuais (articular com poema/poesia ou música que fale de estar presente), oralidade e escuta.

Para compreender a relação dos livros com a narrativa, bem como evidenciar a estratégia de gamificação desenvolvida no 2º ano do Ensino Fundamental 1 o projeto de intervenção pedagógica será exposto a seguir.

5.4 Estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos: o passo a passo.

Fase 01 – Vocês estão prontos, marujos? Preparem as velas!

Start : apresentação da narrativa pelo Capitã Jeny:

Bom dia, crianças! Eu sou o capitã Jeny e foi muita sorte a minha ter recrutado esse um grupo tão seleta de 11 corajosos marujos! Juntos vocês formarão minha tripulação e vão navegar pelas ilhas do Ilhas de Histórias. Entretanto, antes de começarem a navegar pelo oceano de faz de conta, eu como uma sábia capitã decidi dividir com meus tripulantes alguns segredos que serão cruciais para o sucesso da missão que está por começar.

Vocês não imaginam como é incrível o mundo em que vivemos. O espaço tão vasto e enigmático; as estrelas tão brilhantes; os planetas; os mares e oceanos, as incríveis criaturas que habitavam esse ambiente; a Terra, a sua fauna e sua flora; vou mostra-lhes as cidades e as matas; o tempo e os homens, suas culturas, a multiplicidade de línguas e particularidades. Preparem-se para conhecer o funcionamento do navio e os instrumentos que nós utilizaremos para se localizar em um oceano tão gigantesco..., ah meu navio é um navio de invenção e nele pode acontecer tudo que nossa imaginação puder alcançar.

Contando histórias: Livro - Aqui estamos nós: notas sobre como viver no planeta Terra.

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, a intenção é fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero textual**. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.

- A professora realizará a contação do livro destacando algumas passagens que fazem referência ao tema desta fase e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como noções de diversidade e localização, contudo, é importante frisar aos alunos que esse é um momento de escuta e que ao final da leitura eles terão espaço para debater a história.
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender no momento anterior. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial, pontuando se após a leitura da obra suas impressões apresentadas continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: onde nós estamos? Como podemos nos localizar? Todos os lugares na Terra são iguais? E os animais, como são? Em relação aos humanos, somos todos iguais?).

Missões: Preparem as Velas!

Desafio 01: criação de *Paper Toys* (em sala de aula).

Regras: os participantes confeccionarão seus avatares no aplicativo de criação e montagem de *Paper Toys* e deverão montá-los em 3D utilizando papel cartão.

Desafio 02: andando na prancha

Regras: será afixado um cenário de navio pirata com uma prancha no quadro (em sala de aula). Os participantes serão divididos em dois grupos e devem falar letras alternadamente para completar uma palavra a ser adivinhada. Cada letra errada será registrada no quadro e resultará em um passo do avatar na prancha. Ganha o grupo que conseguir adivinhar o maior número de palavras antes de serem completadas (as palavras devem ter relação com a temática da fase 01 e ser escolhidas pelos grupos; cada grupo poderá dar até três dicas antes da palavra a ser adivinhada). A divisão dos grupos será por números pares e ímpares.

Sequência: Exibição do desenho animado “Jake e os Piratas” (o desenho será exibido antes do desafio 02 para dar uma base maior de palavras desse universo aos participantes).

Narrativa final da fase 01: Muito bem, marujos! Estou orgulhosa, foi uma honra ter aprendido tanto com vocês. Até a próxima fase.

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jake; Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som;

aplicativo *Paperchibi Lite*¹⁹; tablet; papel cartão; impressora; Livro “Aqui Estamos Nós: notas sobre como viver no planeta Terra” (JEFFERS, 2018); cenário de navio em EVA; desenho animado “Jake e os Piratas”²⁰ disponível no YouTube.

Fase 02 – Diversidade na Ilha do Limoeiro

Start: reiniciar a intervenção recapitulando a narrativa desenvolvida no encontro anterior e início da narrativa da fase 2.

Bom dia, marujos! Hoje chegaremos à primeira ilha da nossa aventura. Nela, encontraremos uma menina muito forte, conhecida como a dona do bairro, que não leva desaforo para casa e distribui coelhadas em qualquer um que ouse elaborar um plano “infalível” para roubar seu querido Sansão. Nesse encontro, ela nos falará sobre um tema muito importante e nos apresentará alguns novos amigos. Estejam atentos a tudo que ela tem a lhes falar.

Contando histórias: Gibi Turma da Mônica – Inclusão Social. Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero textual**. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.

- A professora realizará a contação do livro destacando algumas passagens importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: inclusão social, necessidades especiais, deficiências, limitações, etc.
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender no momento anterior. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial, pontuando se após a leitura da obra suas impressões apresentadas continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: qual a principal diferença entre esse texto e o apresentado no encontro anterior? Por que chamamos esse tipo de livro de “história em quadrinhos”? É possível compreender a história sem as palavras? o que você entende por inclusão social? Por que é importante que crianças com

¹⁹ PaperChibi Lite é um aplicativo para dispositivos móveis que possibilita criar e personalizar figuras de papel e montá-los em terceira dimensão. Disponível em: < <https://apps.apple.com/us/app/paperchibi-lite-free-avatar-papercraft/id669768682>>.

²⁰ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=otx6RMW47J8&t=1s>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

necessidades especiais possam estudar? Como você entende que devemos lidar com um colega que tenha algum tipo de limitação física ou mental? O que você compreende por respeito?).

Missões: Somos todos bem-vindo aqui. Desafio 01: Youtubers

Regras: Em duplas, eles terão que produzir um vídeo de 60 segundos, tendo como temática: a importância da escola para a inclusão social. Para a produção do vídeo, com auxílio da professora, os participantes elaborarão um roteiro, tablet e o aplicativo *Instashot*¹⁹ para edição. Eles deverão elaborar um roteiro – tema, personagens, local, diálogos, ação, clímax e final.

Narrativa final da fase 02: Parabéns tribulação! Todos nós aprendemos uma lição muito importante sobre diversidade, aceitação e respeito.

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jack; Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tablet; aplicativos *Editor de HQs Pixton*²¹ e *Instashot*²²; Quadrinho “Turma da Mônica: Inclusão Social” (Maurício de Sousa); papel, lápis, borracha;

Fase 03 – Marujos desembarcam em uma Ilha de Explicação!

Start: reiniciar a intervenção recapitulando a narrativa desenvolvida no encontro anterior e apresentação da narrativa presencialmente pela Capitã Jeny:

Como estão marujos? Na fase de hoje vamos continuar nossa aventura navegando pelo oceano de faz de conta a procura do tesouro perdido. Mas já vou adiantando, que desembarcaremos em uma nova ilha, uma ilha que tem saudade de barcos.

Ao aportarem irão se deparar com um idioma que não conhecem, ainda. Este idioma se chama sentimentos, é “a língua que o coração usa quando precisa mandar um recado”. Para desvendar a linguagem dos sentimentos irão conhecer uma interprete encantadora, chamada Isabel, uma garota com muita imaginação e doçura. Ela é falante e tagarela e com sua mania de explicação ajudará todos vocês a adentrar nesta ilha.

²¹ *Editor de HQs Pixton* é uma ferramenta de narração digital para a criação de quadrinhos, gratuito e disponível para android. Disponível em: <https://apkpure.com/br/pixton-comic-maker/air.com.pixton.editor>>.

²² *Instashot* é um aplicativo de edição de vídeo para dispositivos móveis. Disponível em< https://play.google.com/store/apps/details?id=com.camerasideas.instashot&hl=pt_BR>.

Só uma coisa Isabel não consegue explicar, o amor. Armem-se de dicionários e equipamentos de pesquisa para ajudá-la a compreender o que é esse sentimento, além de tantas outras palavras e emoções.

Contando histórias: Livro *Mania de Explicação*.

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero textual. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.
- A professora realizará a contação do livro destacando algumas passagens importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: o que são palavras, seus significados e usos, e que a linguagem tem um componente cultural muito forte.
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial pontuando se após a leitura da obra suas impressões apresentadas continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: toda palavra tem significado? A mesma palavra pode ter significados diferentes? Todos nós utilizamos as palavras da mesma forma? A Isabel explica vários sentimentos no decorrer da história, qual você conseguiu identificar? Vocês acham que ela está certa?).

Missões: Sentir e conhecer

Desafio 02: caça-palavras com *QR code*

Regras: os alunos se dividirão em três grupos. Cada grupo terá um tablet que será utilizado para decodificar os *QR codes* que mostrarão as pistas e enigmas que levarão as palavras. As pistas e enigmas serão formulados com as palavras e significados retirados do livro *Mania de Explicação*. O caça ocorrerá em diversos espaços da escola, totalizando 07 pistas a serem descobertas. Os alunos terão 30 minutos para encontrar todas as pistas, ganhando o grupo que conseguir encontrar o tesouro primeiro, ou aquele que descobrir o maior número de pistas.

Desafio 01: pesquisando no dicionário

Regras: a atividade iniciará com uma explicação da professora sobre o dicionário e como utilizá-lo. Os participantes o manusearão e poderão folheá-lo, explorando suas sessões, identificando os verbetes e sua forma de organização. Após essa explicação, divididos em duplas (e um trio), a professora lhes entregará um quadro com várias palavras retiradas do dicionário e com o auxílio do próprio, eles terão que sequenciá-las, pintando as que aparecem primeiro, respeitando a organização do dicionário e a ordenação alfabética. A pintura seguirá o critério de escalas de cores.

Desafio 03: construindo o significado da palavra amor

Regras: no decorrer da história a única palavra que confunde Isabel é o amor. Pensando nisso, os marujos terão que ajudá-la a compreender o que essa palavra significa. Para tal, cada um terá que representar a partir de texto escrito, imagético, desenhos e pinturas o que compreendem como sendo seu significado. Ao final da atividade todos eles terão que compartilhar com os demais sua explicação sobre o amor.

Narrativa final da fase 03: Muito bem, tripulação. Estou gostando de vê! Ao final das missões que realizaram vocês conseguiram retornar ao navio muito mais sábios do que antes. Aguardo vocês na próxima ilha. Até lá! Ah usem protetor solar.

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jack; Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tablets; Livro “Mania de Explicação” (FALCÃO, 2013); lápis de cor, papel ofício, tintas, pincéis; dicionários; aplicativo de dicionário, *QR code Generator*²³.

Fase 04 – Capitã Jenv e os marujos: o caso da pior princesa do mundo Start:

apresentação da narrativa pelo Capitã Jenv:

Como estão marujos? Estamos vivendo altas aventuras! Como uma boa tripulação devem ter percebido que o vento está nos levando para uma ilha que faz parte de um reino encantado, fiquem atentos, pois aqui moram príncipes e princesas, mas também gigantescos dragões.

Enquanto nós piratas, governamos os mares e navegamos pelas ondas do oceano de

²³*Código QR Generator* é um site para criação de QR Codes, estes se configuram como código de barras bidimensional que ao pode ser facilmente escaneado por meio de dispositivos móveis equipados com câmera. Esse código é convertido em formato textual verbal, não verbal ou misto.

faz de conta, ouvi dizer que uma princesa está descobrindo que pode governar a si mesma. Vamos ficar um tempo nesta ilha, pois precisamos descansar e veremos aos poucos a transformação que está ocorrendo com a princesa.

Contando histórias: A pior princesa do mundo

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero textual**. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.
- A professora realizará a contação do livro destacando temas importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: força e liberdade feminina; direitos iguais; protagonismo feminino; etc.
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial, pontuando se após a leitura da obra suas impressões continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: toda menina quer ser princesa? O que é ser princesa? Todo menino deve ser um príncipe? O que é ser um príncipe? Será que precisamos esperar que alguém nos salvasse dos apuros da vida, ou devemos aprender a nos cuidar sozinhos.

Missões: O Caso da Pior Princesa do Mundo

Desafio Bônus: produzindo uma história em quadrinho (Em sala).

Regras: com base na história apresentada e numa explicação da professora sobre as características de uma história em quadrinhos os participantes terão que criar sua própria história com temática livre. Em grupos de 03 integrantes, eles deverão elaborar um roteiro – tema, personagens, local, diálogos, ação, clímax e final. A elaboração do quadrinho ocorrerá através do aplicativo *Editor de HQs Pixton*. O desafio bônus só realizar-se caso sobre tempo ocioso durante a fase 2.

Desafio bônus 02: contando novas histórias

Regras: Soninha, ao final da sua história, parte junto ao dragão a procura de novas aventuras, mas que histórias ela terá vivido? Vocês, inteligentes marujos, divididos em duplas, terão que contar as novas histórias dessa valente princesa. Para isso, deverão utilizar o aplicativo *My Story Book Creator School Edition*²⁴ e colocar toda sua criatividade em prática. As histórias deverão ter no mínimo 05 páginas e deverá ser contada aos colegas ao final do desafio.

Narrativa final fase 04: Parabéns, marujos! Hoje vocês desvendaram muitas pistas e enigmas. Até a próxima trilha.

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jack, Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tablets; internet; Livro “A pior princesa do mundo” (KEMP; OGILVIE, 2018); aplicativo *MyStory Book Creator School Edition*.

Fase 05 – Atenção marujos. Terra a Vista!

Start: apresentação da narrativa pela Capitão Jack:

Bom dia, tripulação! Hoje vamos continuar remando até a próxima ilha, pois os mantimentos já estão chegando ao fim, façam uma lista de tudo o que estamos precisando repor. Além disso, o tempo está começando a mudar e é melhor manter tudo sobre controle caso uma tempestade ameaçasse começar.

O nosso próximo destino é o mais diferente de todos aqueles que vocês já visitaram a bordo do navio de invenção. Na ilha, os animais se comportam como humanos, imaginem só: andam em duas patas, falam, compram e vestem roupas... Dentre eles, um animalzinho muito “estiloso” que é um grande amigo, a zebra. Vocês irão descobrir o quanto ela é um animal interessante.

Contando histórias: Uma zebra fora do padrão.

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero**

²⁴ *MyStory Book Creator School Edition* é um aplicativo para dispositivos móveis que possibilita a criação de livros digitais de histórias e promover a alfabetização e o pensamento autônomo. Disponível em: <https://download.cnet.com/My-Story-Book-Creator-School-Edition/3000-20415_4-75541737.html>.

textual. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.

- A professora realizará a contação do livro destacando temas importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: zebras e curiosidades sobre seu habitat natural; interpretação e produção textual (listas);
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial, pontuando se após a leitura da obra suas impressões continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: as listras de todas as zebras são iguais? Qual importância delas nesses animais? O que é uma dorminhoca? Por que a zebra é considerada estilosa? Por que ela faz listas? Em quais momentos do nosso dia a dia encontramos listas ou as fazemos?).

Missões: Marujos autênticos se divertem mais.

Desafio 01: que bicho é esse?

Regras: a zebra se mostrou um animal fascinante no livro “Uma zebra fora do padrão”, mas como é esse animal em seu habitat natural? Qual o seu habitat natural, aliás? Vamos descobrir? Juntos com auxílio e orientação da professora, os participantes deverão realizar uma pesquisa na internet sobre informações importantes a respeito desses animais (habitat natural, alimentação, peso, expectativa de vida, reprodução, etc.). As informações poderão ser registradas pelos alunos que farão uma comunicação oral sobre aquilo que descobriram a respeito da zebra.

Desafio 02: quiz (*Kahoot!*)²⁵

Regras: após a realização da pesquisa, tendo em mente mais informações sobre as zebras, os participantes, divididos em duplas, responderão a um quiz no aplicativo Kahoot! sobre este animal. O jogo será multiplayer

²⁵ *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, implementada como recurso educacional em escolas e outras instituições educacionais. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=no.mobitroll.kahoot.android&hl=pt_BR>.

Desafio 02: Nosso caderno de listas!

Regras: na vida cotidiana utilizamos listas em diferentes momentos e situações. Deparamo-nos com elas na escola (lista de chamada), no supermercado (lista de compras), em casa (lista de tarefas), etc. As listas nos ajudam a reunir num mesmo papel coisas que tem alguma similaridade (na lista de chamada só escrevemos nomes, por exemplo). Por isso, é importante que saibamos elaborar esse gênero textual tão necessário. Assim, tomando como referência o caderno de listas elaborado pela zebra, vamos fazer os nosso. Em duplas, os participantes terão que confeccionar um cadernos com as seguintes listas: palavras gentis que eu gosto de ouvir; brincadeiras que eu gosto de fazer; lugares que eu já visitei e quero visitar; meus doces preferidos; presentes que eu gosto de ganhar.

Narrativa final fase 05: Muito bem, marujos! Nessa ilha, vocês aprenderam muito sobre esse magnífico animal e divertiram-se com seu jeito excêntrico e divertido de ser. Até semana que vem.

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jack; Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tabletes; internet; Livro “A pior princesa do mundo” (KEMP; OGILVIE, 2018); aplicativo *Kahoot!*; Papel ofício, lápis, lápis de cor, fita adesiva, tintas, pincéis, cola branca.

Fase 06 - Salvem-se quem puder: uma lição sobre coragem.

Start: apresentação da narrativa pela Capitão Jack:

Bom dia, marujos! Hoje vou guiá-los pelo oceano de faz de conta, até chegarmos a uma pequena ilha localizada ao norte do mapa. Nela, conheceremos uma menina extremamente corajosa que usa um lindo chapéu amarelo, mas nem sempre ela foi assim.

Vou deixar que ela lhes conte do tempo quando tinha medo do lobo e como conseguiu superar seu medo. Vocês são muito corajosos e aprenderão uma importante lição com a menina do chapéu amarelo que é indispensável a um bom tripulante: reconhecer, lidar e enfrentar seus próprios medos.

Contando histórias: Chapeuzinho amarelo.

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero**

textual. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.

- A professora realizará a contação do livro destacando temas importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: medos, sentimentos, frustrações, coragem;
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial, pontuando se após a leitura da obra suas impressões continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: qual o problema enfrentado pela chapeuzinho amarelo no começo da história? Do quê ela tinha medo? Por que ela sentia tanto medo do Lobo Mal? Como ela superou o medo dele? Qual a técnica utilizada por ela para enfrentar todos os seus medos?).

Missões: Tempestade em alto mar! Desafio 01: muda sílabas

Regras: durante a história, chapeuzinho amarelo adota uma técnica para enfrentar seus medos: ela muda a ordem das sílabas, formando novas palavras com sons engraçados. As palavras inventadas por Chapeuzinho não existem na Língua Portuguesa, mas algumas palavras do nosso idioma quando têm a ordem de suas sílabas alteradas produzem uma nova palavra que existe e tem significado próprio. Pensando nisso, os participantes terão como desafio formar novas palavras com sentido e significado a partir do banco de palavras disponibilizado pela professora.

Desafio 02: reconto por meio de dramatização

Regras: após a leitura do livro Chapeuzinho Amarelo e do vídeo da Turma da Mônica: Chapeuzinho Vermelho 02, os participantes compreenderam que uma mesma história pode ser contada de diferentes formas, em diversas mídias. Partindo dessa compreensão, divididos em grupos, eles deverão contar sua própria versão do clássico Chapeuzinho Vermelho, por meio da dramatização utilizando como recurso o aplicativo *Fairy Tale Play Theater*²⁶(realizar após exibição do vídeo da Turma da Mônica).

²⁶ *Fairy Tale Play Theater* é um aplicativo para criação e gravação de histórias teatrais com efeitos audiovisuais disponível para dispositivos móveis. Disponível em: <https://apps.apple.com/es/app/complete-fairy-tale-play-theater/id1132517788>>.

Desafio 03: arco-íris dos sentimentos

Regra: na história da Chapeuzinho, a cor amarela é associada ao medo que ela sente. Assim como o medo é representado pela cor amarela é comum utilizarmos e nos referirmos às cores para representar aquilo que estamos sentindo. Partindo dessa relação, os alunos realizarão um jogo da memória associando cores a sentimentos. O jogo será realizado em duplas e após o período estipulado eles deverão socializar aquilo que apreenderam, falando das cores, dos sentimentos que elas representam e se de algum modo se identificam com eles.

Sequência da Narrativa fase 06: O tempo está soprando muito mais forte e em questão de minutos uma tempestade pode se formar, por sorte, um bom marujo não precisa temer o desconhecido para enfrentar a tempestade com muita bravura.

Dinâmica: tempestade em alto mar

Desenvolvimento: todos sentados em círculo e cada vez que a professora falar a palavra direita todos mudam para a cadeira da direita, quando o professor falar a palavra esquerda todos mudam para a cadeira da esquerda e quando a palavra for tempestade todos trocam de lugar.

Narrativa final: Marujos, hoje vocês enfrentaram uma grande tempestade, parabéns por terem se superado e ajudado uns aos outros!

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jack, Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tabletes; internet; Livro “A Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 1979); vídeo da Turma da Mônica: Chapeuzinho Vermelho 02 (YouTube); atividade impressa; jogo da memória impresso e aplicativo *Fairytale Play Theater*.

Fase 07 – Uma monstruosa! Perdidos na Ilhas onde nascem os monstros Start:

apresentação da narrativa pela Capitã Jeny:

Bom dia, marujos! Na última aventura todos nós tivemos uma grande lição de coragem, de como podemos lidar com os nossos medos e enfrentá-los. Hoje, nossa coragem novamente será posta à prova. Chegaremos a um lugar aterrorizante, onde todos os monstros nascem ao chegar lá teremos duas possibilidades: ficamos no navio e morremos de medo ou desembarcamos com muita bravura e vivemos a uma aventura fantástica.

Contando histórias: Quando nascem os monstros.

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero textual**. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.
- A professora realizará a contação do livro destacando temas importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: medos, sentimentos, frustrações, coragem.
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram apreender. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial, pontuando se após a leitura da obra suas impressões continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: quando nascem os monstros? Onde eles nascem? O que ocorrer quando o monstro vai à escola? O que ocorrer quando o monstro se apaixona?).

Missão – recontar a história em animação

A história “Quando nascem os monstros” é formulada com base em duas possibilidades de ação que podem ser executadas pelo protagonista. Uma opção o movimenta, a outra o paralisa e não permite que a história caminhe. Tendo a compreensão da mecânica do texto os participantes formarão grupos e deverão recontar uma parte da história, produzindo uma animação ao final desse processo. Para isso, a missão será dividida em dois desafios.

Desafio: criar os bonecos que serão personagens do reconto

Regras: utilizando recursos analógicos como pintura, desenho e colagem, os participantes deverão produzir personagens e cenários.

Desafio 02: fotografia

Regras: cumprido o primeiro desafio, os alunos deverão fotografar os personagens em seus respectivos cenários, simulando as cenas vivenciadas na história.

Desafios: criar animação no aplicativo *PuppetMaster*²⁷

Regras: utilizando o aplicativo *PuppetMaster* os alunos animarão a história, criando um vídeo

²⁷ *PuppetMaster* é um aplicativo de animação para crianças, no qual é possível dar vida a qualquer imagem, por meio de movimentos da câmera ou tocando a tela, possibilita criar vídeos animados e criar histórias. Disponível em: < <https://apps.apple.com/us/app/puppetmaster/id438080891> >.

de ao menos 60 segundos que será exibido ao final da aula, numa mostra de animação para todos os participantes.

Narrativa final: Parabéns marujos! Hoje, mais uma vez vocês se mostraram muito corajosos. Entenderam que não podemos nos render aos medos e às vezes os monstros nem são tão ameaçadores assim.

Recursos: Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tabletes; internet; Livro “A Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 1979); vídeo da Turma da Mônica: Chapeuzinho Vermelho 02 (YouTube); aplicativo *PuppetMaster*; atividade impressa; jogo da memória impresso.

Fase 08–Tripulação em festa: a descoberta do tesouro perdido!

Start: apresentação da narrativa pela Capitã Jeny:

A viagem está chegando ao fim, durante semanas vocês marujos viveram aventuras utilizando a imaginação e a criatividade inspirados pelo desejo de aprender. Mergulharam num oceano de palavras e junto a elas conheceram incríveis histórias. Conseguimos sobreviver às tempestades e lutamos com muita bravura. Devemos festejar este momento e todas as aventuras que já vivemos. Para tanto. Vamos embarcar em uma ilha fantástica, repleta de criaturas mágicas e fantasmagóricas. Nesta ilha uma importante festa acontecerá e nós fomos convidados!

Contando histórias 01: Bruxa, bruxa, venha a minha festa (1º leitura) e Nicolás e o presente (2º leitura)

- Antes de iniciar a leitura os participantes sentarão em círculo e manusearão o livro que será lido pela professora. Nesse momento, é importante fazê-los perceber informações como: **título, capa, autor, editora, ano de publicação, tipo de livro e gênero textual**. Eles devem ser estimulados e se sentirem livres para fazer inferências entre o livro e seus saberes prévios.
- A professora realizará a contação do livro destacando temas importantes e que fazem referência direta às atividades que serão desenvolvidas, como: festas de aniversário, convites, músicas, presente.
- Após a contação, os participantes serão convidados a comentar a história, apresentando aquilo que conseguiram compreender. A professora deverá retomar questões que foram levantadas pelos próprios participantes no momento inicial,

pontuando se após a leitura da obra suas impressões continuavam as mesmas ou foram alteradas (Perguntas: por que comemoramos aniversário? O que acontece de tão importante nessa data para que sempre a festejemos? Quais personagens foram convidados no segundo livro? A aniversariante teve muito trabalho convidando todos os personagens pessoalmente, como ela poderia ter feito isso de forma mais fácil? O que é um presente? Em que situações costumamos ganhar ou dar um presente? Como Nicolás se sentia em relação ao presente? A quem pertencia o presente? Por que você acha que ele se sentiu tão ansioso para presentear essa pessoa?).

Missões: Jogos de Pirata!

Desafio 01: desafios no *EduCandy*²⁸

Regras: serão elaborados diferentes desafios no *EduCandy* em relação aos dois livros.

Divididos em grupos, eles terão que realizar todos os desafios apresentados no aplicativo.

Desafio 02: produzindo um convite

Regras: o gênero textual convite é utilizado cotidianamente, desde situações mais formais como festas de aniversário, casamentos e eventos oficiais, até situações corriqueiras, como um convite para participar de um jogo ou grupo nas redes sociais. O convite precisa ter informações claras, ser conciso, objetivo e direto para que não gere dúvidas e ruídos de comunicação ao leitor.

Pensando na aniversariante que fez o convite a Bruxa no livro “Bruxa, bruxa venha a minha festa” e na dificuldade que ela teve para convidar todos os personagens, ajudem-na a elaborar um convite que possa ser entregue a todos os convidados de uma única vez. Seu convite deve obrigatoriamente: ter o nome e idade do aniversariante; local, endereço e horário da festa; nome do convidado. Lembrem-se colorir e decorar seus convites.

Dinâmica: O presente.

Narrativa final:

A grande surpresa de hoje foi descobrir o quanto vocês marujos que participaram desta grande aventura são queridos e o maior tesouro de todos foi finalmente revelado, estavam com vocês o tempo todo: a amizade tão forte que existe entre vocês. Nossa viagem termina aqui, mas

²⁸ *Educandy* é uma plataforma que possibilita criar jogos interativos de aprendizado inserindo vocabulários ou perguntas e respostas. Disponível em: < <https://apps.apple.com/us/app/educandy/id1436579473>>.

lembre-se que existem diversas ilhas para serem descobertas é só pegar um livro e entrar em um universo totalmente novo e explorá-lo, pois como um bom marujo, serão sempre ávidos por descobrimento.

Recursos: gravação em vídeo do Pirata Jack, Projetor Multimídia; Notebook; caixa de som; tablets; internet; Livros “Lúcia-Já-Vou-Indo” (PENTEADO, 1978) e “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa” (DRUCE, 2007); aplicativo *EduCandy*; papel cartão, tesoura, tinta, lápis de cor, lápis, régua, cola, glitter.

Avaliação: Ressalta-se que a avaliação ocorrerá em todas as fases de forma observacional e processual, diante do desenvolvimento das atividades e desafios, conforme as regras estabelecidas em cada missão.

Por fim, ressalta-se que o planejamento da gamificação foi desenvolvido conforme o referencial teórico, contemplando os multiletramentos como norteador da intervenção pedagógica. No próximo capítulo abordaremos a análise de dados.

6 INTERVENÇÃO DO TIPO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos o projeto de intervenção do tipo pedagógica com base na Gamificação na perspectiva dos multiletramentos para o desenvolvimento da alfabetização e letramento no ensino fundamental 1 (anos iniciais). Como também apresentamos os resultados obtidos nesta pesquisa em confronto com as perspectivas teóricas expostas nos capítulos anteriores, aponta também a análise e interpretação dos dados conforme as categorias presentes na bibliografia deste estudo.

6.1 Gamificação na perspectiva dos multiletramentos: Ilha, Aqui Estamos Nós!

No início da fase 1, no contexto da intervenção pedagógica por meio da Gamificação na perspectiva dos multiletramentos, a **categoria de Imersão** esteve presente na cerimônia de condecoração vivenciadas pelos participantes (figura 02, a esquerda), na qual a eles foram atribuídos o título de marujos e legitimados a navegar pelo oceano de faz de conta em busca do tesouro perdido da capitã Jeny. O que proporcionaram aos participantes a sensação de presença, denominada por Maluhan (2003, p. 68) como “[...] *presence, defined loosely as "the feeling of being there"*”²⁹, nesse sentido, por meio do cenário e da narrativa os participantes embarcaram através da imaginação em navio de faz de conta. Isso porque os termos presença e imersão são frequentemente associados (MCMAHAN, 2003).

Durante as condecorações os participantes mostravam-se ansiosos esperando sua vez, batendo palmas e sorrindo, o que se infere que estavam imersas no contexto da estratégia de gamificação. No ato da cerimônia receberam uma mensagem engarrafada contendo a seguinte informação: Bem-vindo a bordo! A partir de hoje você é um (a) marujo (a), viverá inúmeras aventuras navegando pelo oceano de faz de conta e descobrirá um magnífico tesouro.

Com o início da jornada e dos desafios lançados pela capitã Jeny, inicia-se o que Pressley e Afflerbach (1995) enfatizam como um processo antes da leitura, leitura não no sentido literal da palavra, mas a leitura de mundo (ROJO, 2009), uma leitura da compreensão do que os cerca. A partir disso, a mensagem engarrafada entoa sobre o que os participantes esperam ou inferem sobre o que irá acontecer, de modo que crie expectativas do que está por vir.

²⁹ “Presença definida moderadamente como a sensação de estar lá”. Tradução nossa.

Figura 4: Categoria imersão por meio da atribuição do título de marujos aos participantes e proporcionada pelo cenário.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os elementos acrescentados a sala de aula (figura 4, a direita) despertaram a curiosidade e a vontade de participar de uma aventura que era diferente do esperado no universo escolar. O que vai ao encontro do proposto por Murray (1998, p. 383) ao mencionar que *“the experience of being transported to an elaborately simulated place is pleasurable in itself, regardless of the fantasy content”*³⁰. Isso significa que transformar o espaço da sala de aula convencional e para isso transportar os que dela fazem uso para uma realidade imaginária, por si só desperta o interesse dos participantes, uma vez que, aquele ambiente passa a ser local de exploração do inesperado, o imaginário contribui para a curiosidade e a criação.

Contudo, Murray (2003) infere também que por meio de características participativas e de imersão se oferece um cenário de fantasias de um modo intenso e ativo. É justamente nesse cenário que a narrativa se configura como elemento que embasa a história, atribui

³⁰ "A experiência de ser transportado para um local elaboradamente simulado é prazeroso em si mesmo, independentemente do conteúdo de fantasia" Tradução nossa.

sentido as sequências de ações e eventos, como também envolve as tecnologias e os materiais utilizados para subsidiar o enredo (SCHELL, 2012). Nesse sentido, ser um marujo em alto mar como proposto pela narrativa da estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos é essencial para a imersão dos participantes.

Nessa conjuntura, Klevjer (2006) indica que o avatar é o elemento que estrutura o faz de conta com a premissa de que mediado pelo avatar o ambiente se torna tangível, torna-se o habitat do sujeito. Por consequência, o elemento que conferiu a presença e a imersão além da narrativa foi a construção do avatar representado pelo *paper toy* em terceira dimensão.

Figura 5: Construção do avatar por meio da montagem do *paper toy*, aplicativo *Paperchibi Lite*.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A ideia central da criação e montagem do avatar incentivou principalmente a imaginação dos participantes ao qual gerou uma identidade própria para cada *paper toy*, de forma que se reconheceria o avatar de cada participante sem que o mesmo tivesse evidenciado a informação (MASSOROLO; MESQUITA, 2012).

Os autores ainda explicitam sobre o prazer que a imersão promove, no caso da montagem do avatar, os participantes ainda se envolveram sensorialmente (ao recortar, dobrar e colar seu *paper toy*), cognitivamente (ao pensar sobre como seria seu avatar e a construção

deste no aplicativo) e emocionalmente por gerar certa identificação e semelhança com o participante que criou. O que intensificou a imersão dos participantes que se identificaram com a criação e montagem do seu avatar, entre os personagens montados alguns mantiveram suas características físicas como cor dos olhos, tom da pele, cor do cabelo, formato dos olhos e boca, e outros materializaram o desejo de ser um dos seus super heróis preferidos. Além disso, houve por parte dos participantes um cuidado na escolha do local no navio que abrigasse o avatar e o permitisse ter um bom posicionamento dentro do navio de invenções.

No momento da exibição do desenho Jake e os Piratas as crianças estavam inquietas devido a ansiedade por encontrar o tesouro perdido, o que restringiu o nível de atenção durante sua exibição. Contudo, a mensagem central do desenho foi compreendida pelas crianças o que ficou nítido na fala do participante 8 “o desenho fala do verdadeiro tesouro que é a amizade, que o ouro não importa como ter amigos”.

Ainda na **categoria Imersão** com o intuito de compor a narrativa da gamificação foi acrescentado ao cenário areia higienizada para simular uma ilha, o que provocou o interesse sensorial dos participantes, o que possibilitou a imersão no cenário da ilha Aqui Estamos Nós, Após este momento, foi iniciada a leitura do livro e da roda de conversa.

A **categoria Estratégia de Leitura** fez parte da fase 01 desde o momento inicial quando os participantes fizeram a leitura global do ambiente, dando continuidade com a abertura das garrafas de condecoração, elemento dos games – bônus até o último desafio do projeto de intervenção. Como estratégia de leitura, foi realizado a leitura em voz alta pelos alunos (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995) de trechos do livro, com os demais acompanhando o ritmo da leitura do manuscrito e servindo de apoio quando aquele apresentava dificuldades na fluência de uma determinada palavra como, por exemplo, “inúmeras” e “magnífico” por tratar-se de termos cuja dicção é mais complexa.

Contudo, como apontado por Cordeiro (2005), o processo de leitura para ser considerado ativo inclui a elaboração de hipóteses, previsões e observação dos recursos visuais, estéticos e audiovisuais, gráficos e sonoros. Por isso, os participantes foram estimulados a observar aspectos como o título, a capa, as ilustrações, o tipo de letra e a testar as hipóteses que desses elementos faziam leitura, utilizando-se após a leitura da estratégia de leitura teste de novas possibilidades de reconstrução (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995).

A **categoria Estratégia de Escrita** compôs o desafio do Andar na Prancha, para o qual foi elaborado um cenário com dois marujos confeccionados em EVA, um navio pirata com uma prancha medindo o equivalente a cinco passos por boneco, e um mar com tubarões. O desafio foi realizado em duas equipes: meninas e meninos.

Cada equipe possuía 5 tentativas para acertar as letras e descobrir a palavra que eram referentes ao texto lido anteriormente, as tentativas equivaliam aos passos do (a) marujo (a), representado pelo boneco na prancha do navio pirata, depois da última tentativa o boneco era jogado em alto mar com tubarões caso o grupo não acertasse a palavra. Para acompanhar o processo das equipes um placar foi montado no quadro da sala de referência marcando a pontuação das duas equipes, cada tentativa tinha duração de dois minutos marcados pela ampulheta. Foi observado que apesar do placar anexo ao quadro as crianças perderam o interesse por sua marcação, o que evidência que os participantes apoderam-se da interação e colaboração como elementos propulsores de suas ações fomentando a motivação intrínseca.

Por consequência focaram nas estratégias para desvendar a palavra antes do boneco cair em alto mar, como estratégia o diálogo entre os membros da equipe fazia-se presente antes de informar qual seria a próxima letra. Cada membro da equipe tinha o direito de retirar uma dica e lê-la em voz alta para ambas as equipes. O desafio propôs uma atividade colaborativa de escrita (PINHEIRO, 2011; BARBEIRO; PEREIRA, 2017), pois para encontrar as palavras precisaram discutir ideias sobre sua composição (quadro 8).

Quadro 8: Recorte dos diálogos durante a fase 1.

Participante 2 (grupo 1): Letra E! Participante 1 (grupo 2): A palavra é estrela! Participante 4 (grupo 2): estrelas, finalmente! Participante 3 (grupo 1): Ahh isso, parabéns!!!
--

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Como **categoria de Estratégia de Escrita**, a partir da leitura da terceira dica, os dois grupos passaram a perceber a necessidade de prestar atenção ao número de letras e conversar entre si para formular hipóteses sobre as possíveis palavras que se encaixavam nas dicas, utilizando-se como estratégia de leitura e escrita a colaboração e observação das dicas.

Para a proposta do desafio: Andar na prancha, percebe-se a língua escrita a partir de um código (CAGLIARI, 1998), isto é, para que os participantes encontrem a palavra que se encaixe no espaço determinado para completar o desafio. Para isso, é necessário que os participantes reconheçam o lugar de cada letra na palavra, dessa forma, reconhecer a escrita representa um código no sentido estrutural da palavra, em seu aspecto linguístico, considerando ainda que os elementos sociais que moficam o sentido da palavra de acordo com o seu meio também estão presentes (SOARES, 2016).

A cada letra descoberta as crianças com gritos de alegria, quando erravam mostravam

expressão de leve descontentamento e brincavam com a situação (imersão). Como estratégia de escrita a participante 5 afirmou para as demais que: “já foram as três vogais da palavra!”, o que denota que a criança estava acompanhando as dicas e refletindo sobre a escrita da palavra. Durante a leitura do livro associamos a categoria de análise **multiletramentos - Experienciando**, na qual foi possível observar que os participantes manifestaram suas experiências de mundo, o que ficou claro por meio do diálogo descrito no quadro 09:

Quadro 9: Recorte da fala das crianças na contação de história da fase 1:

Participante M: “tia, deixa eu falar. Você sabia que a terra é plana?”

Participante A: é não!

Participante M: é sim!

Participante P: desde quando a terra é plana?

Capitã: Sabem por que ele está dizendo que a terra é plana? Participante I: Porque ele chegou atrasado na aula de hoje!

Capitã: Qual o formato da terra?

Participantes: redonda!

Capitã: Qual o formato mais preciso que aprendemos com o livro?

Participante I: Esférico, capitã!

Participante B: é geóide!

Fonte: dados da pesquisa (2020).

No quadro 9 observa-se que os participantes tiveram a oportunidade de experienciar o novo através do livro *Aqui estamos Nós*, para tanto, relacionaram a leitura do livro com suas próprias experiências, interesses e perspectivas para encontrar a resposta para um problema inicial (GOMES; PINHEIRO, 2005) que nesse contexto foi o formato do planeta Terra.

Do mesmo modo, a **categoria Multiletramentos - Conceituando** podem ser percebidas através do quadro 9, ao observar que os participantes se envolveram no que estavam aprendendo por meio da leitura do livro *Aqui Estamos Nós*, como também analisando e aplicando ao questionar a fala do colega e ao indagar com base na conexão textual presente na narrativa do livro, recreando sentidos para o que foi discutido na fase 1. Posto que para Gomes e Pinheiro (2015) a comparação de fontes, formulação alterada, encadeamento e outros, engajam os alunos em atividade que tenham de conceituar para teorizar. O quadro 9 também evidência a **categoria Aplicando Adequadamente** ao adequar um novo aprendizado a situações do mundo real (GOMES; PINHEIRO, 2015).

Dessa maneira, a **categoria multiletramentos - Analisando** funcionalmente também esteve presente, dado que os participantes por meio do conteúdo criaram conexões lógicas para chegar ao consenso de que a terra é esférica, bem como a **categoria Multiletramentos - Analisando Criticamente**, ao observar as habilidades dos participantes em avaliar suas perspectivas e dos demais colegas, igualmente os seus interesses e motivações (GOMES; PINHEIRO, 2015).

Do mesmo modo, a **categoria multiletramentos – Aplicando** foi confirmada durante a intervenção pedagógica, a partir do momento que os participantes aferiram sobre as características que semelham e desassemelham os seres humanos, ao comparar a capitã Jeny com um dos marujos (participante 8), a participante 5 exemplificou as diferenças entre ambos: “a capitã é legal e o participante 8 é inteligente”, demonstrando particularidades que encontrou em cada um. Outras características percebidas pelos participantes foram a cor e formato do cabelo, tamanhos e estilo de vestir.

Em síntese, os participantes confirmaram as **categorias multiletramentos Aplicando adequadamente e Criativamente** por meio do que aprenderam com o livro, a partir da interação entre os participantes e com o desafio do andar na prancha, o que concebeu ações de intervenção durante a fase 1 ao afirmarem que nunca estamos sozinhos e que quando precisamos conhecer ou aprender algo podemos perguntar as pessoas que vivem no planeta Terra, nesse momento, os participantes comunicaram aquelas pessoas que para elas são elos de aprendizagem, as pessoas mais comentadas pelas crianças foram: os pais, as professoras, os tios, avô, primos, do mesmo modo os colegas de sala. Os participantes ao “transferir sua aprendizagem para um contexto diferente” conforme Gomes e Pinheiro (2015, p. 117) evidenciaram a **categoria multiletramentos – Aplicando criativamente**.

Nesse sentido, ficou evidente que os participantes percebem seus companheiros de sala e sua família como figuras de apoio ao seu aprendizado.

Quadro 10: Recorte dos diálogos da fase 1.

Participante 1: capitã, e o tesouro, quando vamos encontrar?

Capitã: o tesouro de hoje foi a conquista de nosso conhecimento, é o único tesouro que ninguém pode tirar de nós.

Participante 11: É verdade participante 6, impossível eu roubar sua memória.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

6.2 Gamificação na perspectiva dos multiletramentos: Ilha do Limoeiro

Na fase 2 da estratégia de gamificação, os participantes embarcaram na Ilha do Limoeiro, cujo tema central era inclusão social apresentada pela Turma da Mônica. A fase envolveu a reflexão de que todos os seres humanos são iguais perante a lei, como expõe a Constituição Federal de 1988³¹, e que têm direito a igual proteção, mas foi mais a fundo ao ponderar sobre o fato de todos são especiais e únicos, que todos possuem direitos, mas alguns precisam de meios e ações para assegurar os benefícios da vida em sociedade quando por diferenças de classe social, educação, deficiência, gênero e preconceito social possam vir a ser excluídos desses bens e serviços.

Pode-se perceber elementos da **categoria Imersão** proporcionada pela narrativa, quando o participante que faltou à aula anterior adentrou no projeto, ele foi apresentado a narrativa. Contudo, a cerimônia de condecoração só foi realizada graças aos participantes que lembraram a pesquisadora e o personagem da capitã de realizar a cerimônia com a colega de classe, o que permite perceber que eles estavam envolvidos com a narrativa e que assumiram a postura de marujos.

No decorrer da intervenção, o foco envolveu deficiência visual e cegueira, deficiência auditiva e surdez, bem como deficiências físicas que comprometem a locomoção. Para tanto, por meio da observação direta a **categoria Imersão** na intervenção gamificada foi constatada, em virtude de os participantes colocarem-se no lugar daquela pessoa que apresenta algum tipo de deficiência, ao sentirem parte da sensação de ter seus sentidos bloqueados parcial ou totalmente durante a dinâmica.

O primeiro grupo teve os olhos vendados, o segundo grupo teve a voz acoberta para sanar qualquer tipo de comunicação oral, o terceiro grupo as pernas ou braços imobilizados de forma a limitar os movimentos, e o quarto e último grupo permaneceram iguais. A dinâmica durou cerca de 20 minutos, tempo que possibilitou aos participantes refletirem sobre a inclusão social.

Observa-se no início da dinâmica a categoria **Multiletramentos – Experimentando**, dado que o participante 08 informou que seria fácil andar pelos lugares sem enxergar, no entanto, sentiu grande dificuldade em passar um dado período sem conseguir visualizar o que acontecia em sala de aula. Angustiava-se por não compreender os diálogos entre os demais de forma ampla, visto que, parte do que era comunicado envolvia gestos e expressões faciais.

³¹ Igualdade: VII. Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

O participante 11, por sua vez, ao locomover-se com dificuldade não conseguiu retornar ao seu posicionamento anterior o que o fez refletir sobre a necessidade de inclusão e acessibilidade nos diferentes âmbitos sociais. As sensações vivenciadas pelos participantes evidenciaram que estavam imersos na proposta de intervenção, pois em nenhum momento sua atenção foi direcionada para elementos ou acontecimentos alheios a proposta apresentada pelo projeto e os participantes que permaneceram iguais refletiram por meio da dinâmica observando os colegas. Nesse sentido, Rojo (2012) faz referência à perspectiva das múltiplas linguagens, de modo que para se comunicar e interagir com o outro o participante usa recursos que possam ser compreendidos mesmo que um do sentidos não esteja sendo usado, a partir disso, compreende-se a relação com a mais diversas formas de interação com o outro em meio as situações do cotidiano.

Na fala do participante 10 podemos perceber a **categoria Multiletramentos - Experenciando** ao mencionar que “todas as pessoas são especiais” mediante a leitura do livro Turma da Mônica edição Saiba Mais: Inclusão Social, todos os participantes mostraram conhecer a turma da Mônica e os elementos primórdios que compõem o enredo da história como as características de alguns personagens como a Magali que costuma comer muito e a Mônica que envolve-se em conflitos com o Cebolinha, isso reflete na relação com a intertextualidade (ROJO, 2009), a vivência nos contextos sociais dos participantes fazem com que se deparem com pessoas ao qual o texto faz menção, dessa forma dialogam com o texto a partir de suas vivências externas à escola.

A categoria **Multiletramentos Aplicando** manifesta-se também conforme o relato do participante 5 ao afirmar que as pessoas que apresentam deficiência auditiva podem usar um aparelho auditivo ampliando sua capacidade de audição, para refinar assim sua capacidade de ouvir os sons ao redor, o que favorece a comunicação social. Fez menção ainda que aqueles que enxergam com dificuldades podem ter a possibilidade de usar óculos para melhorar o campo visual, dessa forma, como afirmam Gomes e Pinheiro (2015), o participante 5 a partir de seus conhecimentos sobre o assunto procura expor as possíveis soluções para que a deficiência visual e auditiva possam ser melhoradas, de modo que sua fala seja coerente com a situação que está sendo abordada.

Os participantes foram aos poucos percebendo que os outros sentidos do corpo humano audição, tato, olfato e paladar auxiliavam as pessoas com cegueira ou deficiência visual em sua rotina diária, como o reconhecimento da voz (audição). Ao serem direcionados sobre como uma pessoa com cegueira reconhece os sabores das comidas a turma afirmou que por meio do sabor e do cheiro (paladar e olfato), o participante 03 traz um exemplo real para

mostrar que mesmo os videntes podem confundir-se com relação ao sabor de um alimento se levar em conta a aparência ou a cor. Em sua fala acrescentou “a visão pode nos enganar porque o biscoito pode ser da cor rosa e ter o sabor diferente do morango, eu fiz um bolo com açúcar demerara e ele ficou parecido com bolo de chocolate, mas não era” participante 03.

O participante 2, por sua vez, acrescentou que as pessoas surdas se comunicam por meio da linguagem dos sinais. O participante 1 complementou afirmando que se tratava de “LIBRAS”, a capitã informou que LIBRAS, significa Língua brasileira de Sinais, e mostrou as crianças como comunicarem algumas palavras em LIBRAS como “Oi!”, “bom dia, tudo bem?”. Para o participante 2 e 1 fazer essas colocações, fez-se necessário o seu conhecimento de mundo, partir daquilo que vivência, seja através de leituras ou de convivências, com isso, ele se torna participativo durante as relações sociais (ROJO, 2012).

Outras evidências da **categoria Multiletramentos - aplicando**, ao apropriar-se de gêneros que circulam na sociedade. Nesse ponto de vista, os participantes ao serem questionados sobre o que é história em quadrinhos e o que se encontra nesse gênero textual afirmaram que encontra-se personagens e balões de falas e que difere dos livros convencionais cujas palavras são escritas em linhas e que no HQ são grafadas nos balões, e no caso específico da Turma da Mônica as características da fala do personagem cebolinha que troca a letra R pela letra L. O participante 1 mencionou aos demais que o balão do sussurro é diferente do comum, que nele apresenta um traço pontilhado.

Nessa colocação, percebe-se o quanto os participantes compreendem a estrutura e a forma ao qual o gênero história em quadrinhos se situa em seu contexto mais formal, de modo que a percepção dos participantes se adequa ao gênero quando esse lhes é apresentado, justamente por conta da diversidade de gêneros conhecer sua estrutura é reconhecê-lo nos contextos sociais (ROJO, 2013).

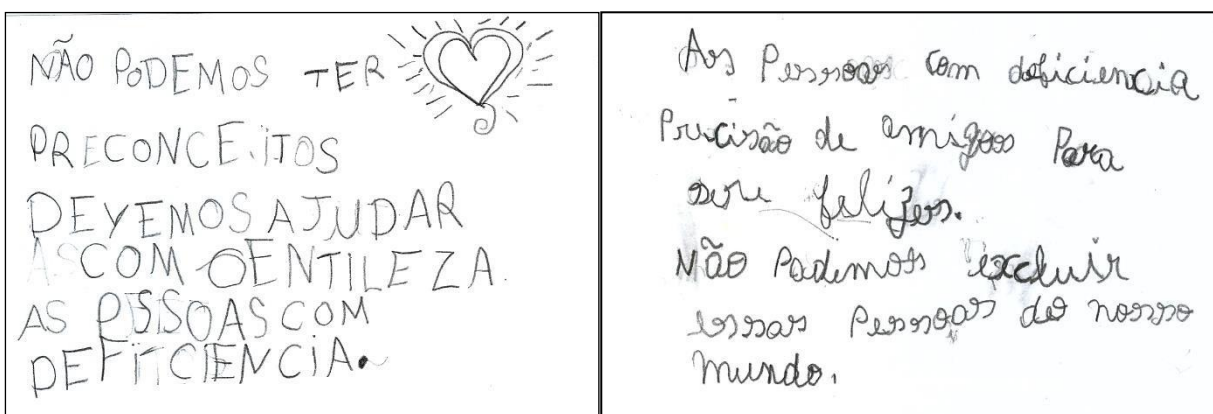
Dando continuidade à **categoria Estratégia de Leitura** deu-se na apropriação da leitura do livro realizada pelos participantes, no qual cada um realizava a leitura de um personagem. O participante 7 fez a leitura do título da história com dificuldade na fluência, mas de forma tranquila e descontraída mostrando afinidade com a leitura e segurança em ler em voz alta.

Outros pontos também foram levantados na **categoria Estratégia de Leitura** que envolviam o tamanho das letras na história em quadrinhos, entre si os participantes com a mediação da pesquisadora e da capitã, dialogaram sobre o uso do maiúsculo ao perceberem que na história quando todas as letras de uma palavra estavam grafadas em maiúsculo significava que a personagem estava exaltado ou gritando, e o que cada formato de quadrinho

representava no significado da história. Isso ocorreu em colaboração e na observação da expressão dos personagens, fazendo uma inferência entre o texto verbal e não verbal (ROJO, 2012).

Após a leitura da história em quadrinhos da turma da Mônica: Inclusão social, foi pedido para que os participantes escrevessem um texto no desafio 01: Youtubers, na qual a **categoria Estratégia de Escrita** foi contemplada durante a intervenção gamificada na perspectiva dos multiletramentos, por meio da realização de cartões com a temática Inclusão Social (FIGURA 04), de modo geral foi percebido que as produções escritas dos participantes se voltaram para a temática relacionada ao respeito das pessoas com deficiência o que demonstra a relação de efeito após a leitura (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995), isto é, daquilo que internalizaram com a leitura da HQ, adequando o texto conforme a situação adequada (ROJO, 2009).

Figura 6: Cartões elaborados pelas duplas três (a direita) e quatro (a esquerda), com o tema: Inclusão Social.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Durante o desafio 01: *Youtubers*, foi realizado também a criação de um roteiro para a gravação de vídeo proposto pelo desafio da fase 02. Durante este momento os participantes conversaram com sua respectiva dupla sobre qual seria o tema e os tópicos abordados durante a exibição do vídeo, motivo que os levaram a focar sua atenção na realização do desafio sem distrações ou sem perderem o sentido daquilo que estavam realizando, posto que estavam imersos na estratégia de gamificação.

As categorias apresentadas nesse fragmento se relacionam à **Estratégia de Leitura** a partir da comparação das informações, entre si, as duplas discutem acerca do melhor discurso para o vídeo e selecionam as informações (ROJO, 2009), dessa forma, cada um expõe suas opiniões e discutem com o intuito de formular o melhor roteiro. E a **Estratégia de Escrita**

está evidenciada a partir da intertextualização ao qual reflete os outros textos ao qual os participantes tem acesso (ROJO, 2009), no sentido de que, ao dialogarem entre si, novos discursos emergem e se confrontam para que a partir disso realizem uma seleção do que venha ser mais pertinente.

Durante as gravações dos vídeos, a **categoria Imersão** proporcionada pela estratégia de gamificação na perspectiva dos multiletramentos foi percebida pela desenvoltura dos participantes em frente a câmera do Ipad, em alguns momentos riam da própria imagem que aparecia no monitor e voltavam a gravar a cena para atribuir uma seriedade ao tema inclusão social abordado no vídeo. Quando um membro da equipe apresentava timidez ou dificuldade em seguir o roteiro, o outro membro da dupla acalmava e ajudava durante a gravação. Pelas indicações que o relato demonstra consegue-se observar três características do estado de fluxo ao qual esse desafio proporcionou nos participantes.

De acordo com Csíkszentmihályi (1990): a) o engajamento e a concentração garantiram que os participantes realizassem o desafio até o final com atenção e comprometimento; b) a experiência autotélica se resume no fim em si mesmo, isto é, a realização de um vídeo gera uma sensação de completude, pois ao terminarem de fazer o vídeo, já poderiam o reproduzir para verificar seu resultado; c) o controle do tom da voz, dos movimentos corporais geraram maior autonomia diante do desafio proposto.

Mais uma vez a **categoria Multiletramentos – Experienciando** fez-se perceber por meio do relato compartilhado em vídeo da dupla composta pelos participantes 06 e 07. Eles compartilharam a história da prima da participante 6 que possui cegueira. A participante 6 mencionou que apesar da prima não enxergar, elas conversam, brincam e divertem-se juntas. Informou também que a ajuda em pequenas tarefas do dia-a-dia, e que a prima reconhece as pessoas porque cada um tem seu cheiro, o seu passo e o seu timbre de voz. A partir do que foi vivenciado no contexto familiar o participante integra conhecimentos vividos com o intuito de enriquecer o constructo da narrativa (GOMES; PINHEIRO, 2015).

Igualmente, a **categoria Multiletramentos - experienciando**, confirma-se pelo fato da fase 02 trazer para a realidade escolar a realidade local dos participantes que se configura por conhecer os gêneros textuais que englobam a saga Turma da Mônica: quadrinho, a produção de vídeo que fazem parte da rotina dos participantes por meio da rede social Youtube, o que proporcionou levar o conhecimento de mundo para o espaço escolar (GOMES; PINHEIRO, 2015; PINHEIRO, 2017).

6.3 Gamificação na perspectiva dos multiletramentos: Ilha de Explicação.

Na fase 03 da estratégia de gamificação na educação, os participantes vivenciaram a **categoria Imersão** através de uma nova ilha, a Ilha de Explicação baseada no livro *Mania de Explicação* (2013). As crianças mostram interesse em conhecer a nova ilha em busca do tesouro perdido. A **categoria imersão** na estratégia gamificada foi evidenciada ao observar as reações dos participantes ao apresentarem resistência para ir ao intervalo, do mesmo modo, por dialogarem com as demais crianças da escola acerca das experiências que estavam vivenciando, de modo que, a estratégia de gamificação foi um dos assuntos mais comentados na escola.

A fala da participante 2 explicita o mencionado “a gente viaja pelo mar de palavras com a capitã Jeny, é tão bom”. O que reafirma a metáfora usada por Murray (2003) em que a sensação de imersão é como se mergulhasse em um oceano, no sentido de que na fala da participante 2 a viagem pelo mar faz com que ela se depare com palavras e informações ao qual nunca tinha visto antes velejando pelo desconhecido, mas mesmo assim emocionante e no mergulho a busca pelo desconhecido também é iminente.

A **categoria Multiletramentos - experienciando** proporcionou a exteriorização do conhecimento prévio dos participantes sobre palavras, suas aplicações, sua importância no contexto social e seus significados (GOMES; PINHEIRO, 2015). Os participantes debateram e exporaram diferentes opiniões sobre os códigos e signos que estudam no ambiente escolar, mas que fazem parte da sociedade em que vivem e portanto, se faz uso em todos os lugares, como a leitura e a escrita.

A participante 03, ao observar a capa do livro disse que tratava-se dos “sentimentos e expressões faciais das pessoas”, o que retoma ao sentido de que a participante já consegue compreender a relação entre a linguagem mista: verbal e não verbal, assim como, antecipa ou prediz conteúdos ou propriedades que são apresentados durante o texto (ROJO, 2009), de forma que explicita sobre aquilo que já possui conhecimento com o intuito de aproximar o que já sabe com o novo e ainda é capaz de produzir inferências globais (ROJO, 2009). Diante do texto lido pela participante 03, mesmo sendo uma linguagem inicialmente não verbal, produz relações com aquilo que o participante conhece do seu contexto social.

A leitura fez-se presente na **categoria Estratégia de Leitura** de forma deleite por meio da leitura de códigos Qr code principalmente por ativa os conhecimentos de mundo, por meio da expressão do real (ROJO, 2009), tendo em vista que ao realizarem a leitura com esse tipo de recurso os participantes não se dão conta que estão lendo efetivamente, mas que estão

participando de uma caça ao tesouro, proposta pelo desafio 2, de modo que as pistas, enigmas e curiosidades sobre o universo Pirata e sobre a Chapeuzinho Vermelho servem para reforçar a imersão com o mundo em que todos são marujos e necessitam desvendar enigmas para continuarem a viagem em alto mar. Compreendendo que a leitura seja representada e exista em todos os âmbitos sociais e não apenas nos livros e textos, mas nas imagens, símbolos e elementos sociais.

Do mesmo modo, o desafio 2 consistiu em uma experiência com o recurso educacional Qr code a partir da caça às palavras, para o êxito do desafio proposto e nas quais estavam presentes as categorias estratégias de leitura e estratégia de escrita, uma vez que permitiu aos envolvidos a leitura de pistas e enigmas presentes no QR Code. Com a localização das informações do texto (ROJO, 2009) durante a leitura, os participantes lêem as palavras principais com o intuito de agilizarem e passam para as próximas fases, bem como a escrita da resposta de tais enigmas comunicando (ROJO, 2009) a informação para avançar no contexto do desafio proposto. O que fomentou também interação e engajamento entre as duplas que foram formadas pela Capitã Jeny, por meio da atribuição de cores, nas quais as cores iguais formavam uma dupla.

A trilha realizada no caça ao tesouro constituiu em explorar o prédio da escola em busca dos marcadores/pistas, os participantes deveriam identificar qual a palavra que era retratada a partir das dicas que continham no enigma, as palavras selecionadas para comporem as pistas estavam contidas no livro *Mania de Explicação* (2013), dessa forma a partir da **categoria estratégias de leitura**, com a leitura prévia e com as informações contidas nas pistas os participantes teriam facilidade em descobrir e escrever a palavra correta.

Essa leitura deveria ser atenta principalmente ao buscar a comparação das informações (ROJO, 2009) de acordo com a leitura prévia do livro e do que estava escrito na pista, após essa comparação os participantes tiveram que generalizar as informações encontradas com intuito de sintetizar as mensagens do texto relativas somente ao que a pista indicava para assim encontrar a palavra (ROJO, 2009).

Depois de encontrarem o marcador e desvendar a resposta do enigma, os alunos anotavam em um fichero de palavras, e eram direcionados para outra pista até chegar ao enigma final. Cada resposta certa era requisito para um novo desafio. Com isso a categoria estratégias de escrita pode ser pontuada a partir da ênfase com a textualização (ROJO, 2009) diante da organização das palavras escritas no fichero, com relação à coerência envolvida na delimitação do espaço a ser escrito e no preenchimento de cada palavra embaixo da outra.

Explorar as dependências da escola em busca dos marcadores proporcionou a imersão no desafio, posto que durante a caça as palavras os participantes não manifestaram vontade de realizar ou fazer outra coisa, resistiram mais uma vez em ir ao recreio e ao final demonstraram que estavam ansiosos para a próxima fase.

Diante da **categoria Imersão** a partir da teoria do fluxo Csíkszentmihályi (1990) afirma alguns pontos sobre essa relação que os participantes tiveram diante da caça as palavras:

a) foi possível observar o engajamento dos alunos diante da atividade pelo fato de não pararem de correr até terem encontrado todas as pistas;

b) o desafio gerou perda do sentido de autoconsciência nos participantes pelo fato de se considerarem parte da narrativa, como verdadeiros marujos;

c) o próprio desafio elaborado gerou critérios em que todos os participantes conseguiram realizar a atividade sem a considerar fácil ou muito difícil ao ponto de não a concluírem;

d) a sensação de tempo distorcida foi apresentada diante da negação dos participantes em quererem ir para o intervalo por terem concluído que o tempo havia passado rápido demais;

e) nesse desafio o significado se deu pela narrativa a partir da leitura do livro com o desafio da caça as palavras e

f) a experiência autotélica se deu a partir da própria significação da atividade de modo que quando os participantes acertaram o enigma já passavam para a próxima chárada.

Uma das duplas apresentou um conflito com relação a quem iria segurar o Ipad e decodificar os marcadores de QR Code, para solucionar a questão, foi realizada uma intervenção explicando aos participantes que em um navio pirata todos colaboram e se ajudam para conseguir sobreviver em alto mar. Os participantes compreenderam que precisavam ceder e agir em conjunto para conseguir descobrir todas as palavras. Aspectos que evidenciam a **categoria imersão** (MASSAROLO; MESQUITA, 2012) por meio da narrativa escrita podem ser observadas diante do *layout* que compunha as pistas e que dialoga diretamente com a temática abordada, dessa forma, os participantes se sentem imersos na realidade de que são marujos procurando o tesouro da capitã Jeny.

Figura 7: Caça palavras do desafio 2 a esquerda a ordem de palavras encontradas no caça palavras e a esquerda em ordem alfabética.

CAÇA PALAVRAS	
sucesso	alegria ✓
tristeza	dorculpa ✓
alegria	difficuldade ✓
difficuldade	sentimento ✓
sondade	sucesso ✓
sentimento	tristeza ✓
dorculpa	vergonha ✓
vergonha	sondade ✓

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Notou-se que os participantes adotaram abordagens diferentes para desvendar as palavras do enigma, uma das duplas optaram por retornar ao livro *Mania de Explicação* para lembrar de algumas palavras, outra dupla escolheu desvendar as palavras pelo conhecimento prévio que possuíam tanto referente a leitura do livro, quanto a leitura de mundo. Os participantes mantiveram-se imersos durante toda a intervenção gamificada, foi possível notar a estratégia de gamificação promoveu a motivação vinculada a **categoria imersão**.

Para aumentar a complexividade do desafio, os participantes tinham que colocar as palavras encontradas em ordem alfabética, com o intuito de identificar algumas característica do dicionário e aprender como realizar pesquisas utilizando o manuscrito. Para tanto, a narrativa que embasou o desafio 02: pesquisando no dicionário e que serviu também para evidenciar a gamificação, por meio da categoria de imersão, foi o fato de que em um navio pirata tudo precisa estar em ordem, tudo precisa ter o seu lugar, por exemplo, caso ocorra tempestade temos que saber o local exato no qual se encontra a corda que irá auxiliar na tempestade, logo as palavras precisam estar em ordem em uma frase ou texto para que consigamos entender o seu sentido, nesse sentido, no dicionário as palavras estão em ordem alfabética. Para colocar em ordem alfabética os participantes tiveram cinco minutos.

Durante a pesquisa no dicionário os participantes vivenciaram a **categorias Estratégia de Escrita e de Leitura** ao encontrar no suporte textual amplas informações sobre construções gramaticais que tem como função caracterizar as palavras e ao compreenderem o seu uso por meio a ordem alfabética com o intuito de facilitar a busca.

No último desafio da fase: contruindo o significado da palavra amor, as **categorias**

Estratégia de Leitura e Escrita mais uma vez foram observadas ao propor a construção de um texto coletivo no qual os diferentes sentidos atribuídos pelos participantes deu origem a um sentido em comum. Sendo portanto, essencial a partilha para que juntos realizar o último desafio.

Os participantes dialogaram entre si e ajudaram na construção das palavras, observando coerência e coesão textual, ao qual articulam a textualização voltada para a categoria estratégia de escrita, ao passo que organiza as informações do texto de modo que se compreenda em seu sentido mais amplo e as ligações a partir dos conectivos de uma oração para outra (ROJO, 2009). O significado da palavra amor montado em colaboração por todos os participantes presentes na fase 03 foi: “O amor é união, é quando as pessoas ficam juntas ou se cuidam mesmo a distância. É felicidade, é dar e receber carinho”.

6.4 Gamificação na perspectiva dos multiletramentos: Ilha de Medo

A fase cinco envolveu a leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque que foi realizada pela colaboradora e a pesquisadora para promover as **categoria Estratégias de Leitura**, uma percepção que envolve processos antes e durante a leitura (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995) a partir da visão geral do texto proveniente de um processo realizado antes da leitura os participantes conseguem antecipar algumas informações que podem ser importantes durante a história com o intuito de compreender sobre sua finalidade e também para checar as hipóteses (ROJO, 2009) formuladas anteriormente; a fim de reconhecer partes importantes do texto tendo como consideração o processo durante a leitura, os participantes compreendem as contribuições da mediação e da intervenção a partir da leitura de *Chapeuzinho Amarelo* realizada pela colaboradora e pesquisadora que incentivam a aprendizagem de elementos linguísticos contidos na história e de contextos que se relacionam com a vida social do participante.

Durante o desenvolvimento da gamificação, o desafio 1: Muda sílabas revela as **categorias Estratégia de Leitura e Estratégia de Escrita**, ao propor a formação de palavras e a representação de sentidos, a partir da forma como o personagem *Chapeuzinho Amarelo* brincava com as palavras para lidar com os seus medos, ao que tange a formação de palavras podem ser identificados alguns critérios usados no exemplo (figura 8, p. 109) como o uso da última sílaba para representar a mudança da palavra mesmo que a palavra passe a não ter nenhum significado real e a sua representação de sentidos se reorganiza a partir dessa nova apresentação das palavras, mesmo que não tenha um significado específico, a palavra tem seu sentido atribuído pelo participante como uma forma de representar a brincadeira feita por

Chapeuzinho Amarelo de modo que a normalidade textual (ROJO, 2009) seja a busca de sua anormalidade por conta das sílabas embaralhadas.

Neste desafio de mudança de sílabas pode ser acrescentada a categoria dos multiletramentos – experienciando (KALANTZIS E COPE, 2010), pois, ao escrever as palavras com as sílabas trocadas os participantes irão verificar a partir dos seus conhecimentos prévios se já ouviram as novas palavras ou se essa palavra realmente existe no vocabulário da língua materna do participante, além do que passam a ressignificar os próprios medos diante de novos sentidos que foram produzidos com a mudança das sílabas. A participante 5 menciona que “a história conta a vida de uma menina que tem medo de tudo, mas que aprendeu com as palavras a superar os seus medos”. Os participantes realizaram trocadilhos oralmente e através da escrita para formação de novas palavras por meio da junção de sílabas (Figura 8). Por exemplo, ladrão deu origem a palavra Aradrão, representando o medo do participante 2.

Dessa forma, assim como a Chapeuzinho Amarelo tinha medo de tudo e usou as mudanças das sílabas para desenvolver novos sentidos, com o desafio dos participantes esses se sentiram imersos por se identificarem com alguns medos destacados na atividade (MASSAROLO; MESQUITA, 2012), medos esses que dizem respeito a realidade e as experiências dos participantes, de modo que se sentissem mais engajados para fazer a mudança das sílabas das palavras e assim passar a observar os sentidos delas aos novos que foram atribuídos a partir de um contexto cômico.

Figura 8: Brincando com palavras – troca sílabas.

EU SOU: 5

BRINCANDO COM AS PALAVRAS

Olá, marujos! Na história da Chapeuzinho Amarelo, a menina usou a troca de sílabas das palavras como recurso para afastar seu medo do lobo. Agora é sua vez! Troque de lugar as sílabas das palavras listadas abaixo formando novas e divertidas palavras.

PALAVRA	TROQUE AS SÍLABAS FORMANDO UMA NOVA PALAVRA
MEDO	demme
AMARELA	larreama
MENINA	manime
TROVÃO	trovato
COBRA	braco
SOMBRA	bramemo
SOPA	paos
PESADELO	ledanod
ARANHA	marava
MEDONHO	medome

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O medo faz parte das emoções humanas e do desenvolvimento emocional, nesse sentido, os medos que os participantes informaram como medo de aranhas e ladrão nos momentos de compartilhamento e construção do conhecimento, trazem indícios da categoria Multiletramentos – experienciando passo o participante 6 havia sofrido um assalto em sua residência, ladrão portanto, refere-se a uma situação real pelo qual o participante passou. A participante 2 apresenta o medo de aranhas por ter assistido a um filme no qual as aranhas invadiam uma cidade e atacava a todos.

Essa aproximação com a realidade dos alunos permite que os conhecimentos adquiridos através da leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo* sejam internalizados com mais facilidade (KALANTZIS E COPE, 2010), tendo em vista que os participantes vivenciaram alguns dos medos apresentados no livro e discutiram durante a intervenção como foram essas experiências.

Observa-se a categoria Multiletramentos – Aplicando, no dialogar realizado entre os participantes sobre como enfrentar os medos, eles alegaram que as aranhas eram importantes para a natureza e precisam apenas ficar distantes delas e com relação ao ladrão que deveriam ter cuidado e não sair sozinhos. A participante 6 mencionou que a menina do livro tinha medo do lobo porque o lobo mau aparece em muitas histórias como, por exemplo, na do *Chapeuzinho Vermelho* (HYMAN; PINKNEY; PERRAULT, 1697) e em outros livros que lia em casa com a família.

A categoria imersão foi exposta durante o desafio 2, o Quiz Kahoot! Para tanto, foi realizado um jogo de perguntas e respostas transformando a sala de aula em uma representação de Talk Show na qual a pesquisadora era a apresentadora e a sala de aula um game. O desafio tinha como objetivo revisar o conteúdo apresentado e avaliar a interpretação textual dos participantes. Foi percebido a imersão ao notar a concentração dos participantes durante o game, eles prestavam atenção ao cenário do Quiz para conseguir relacionar o símbolo (figura geométrica) a resposta correta, do mesmo modo, as imagens e vídeos anexos as perguntas e os sons das perguntas fomentavam um ambiente que despertou o interesse dos mesmos. Do mesmo modo, os alunos apropriaram-se das informações socializadas durante a aula para agir de forma mais qualitativa durante o game.

Outro ponto que evidenciou a imersão foi o *feedback* (CHOU, 2015) imediato que o game propõe, o que possibilitou um rápido retorno das ações e conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez, que a intervenção imediata sobre as duplas

levam-nas a refletir sobre as respostas antes de marcar a opção que consideravam adequada, mas também foi percebido que os participantes usavam todo o tempo para pensar nas questões de forma rápida, pois o quiz faz uma pontuação mais diferenciada para aqueles que respondem mais rápido. Dessa forma, os participantes focaram no game e mostravam-se animados e felizes em realizá-lo, solicitando a pesquisadora inclusive para repeti-lo.

No desafio arco-íris de sentimentos da intervenção gamificada na perspectiva dos multiletramentos, os participantes em conjunto desenvolveram um jogo da memória atribuindo a cada cor um sentimento, tal qual a Chapeuzinho Amarelo que atribui a cor amarela ao medo que tinha do lobo. O jogo foi montado em material impresso pré-moldado pela pesquisadora devido ao tempo destinado a atividade. O quadro 10 retrata a representação das cores realizada pelos participantes. Nesse momento, a categoria Multiletramentos, tinha como foco interligar os conhecimentos de mundo acerca das cores e sentimentos.

Quadro 11: cores e sentimentos atribuídos desenvolvido pelos participantes.

Cor	Sentimento atribuído a cor pelos participantes
Roxo	Raiva
Rosa	Paixão
Verde	Esperança
Preto	Medo
Amarelo	Alegria
Azul	Calma
Branco	Paz
Marrom	Dor
Vermelho	Amor
Cinza	Tristeza

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A categoria Multiletramentos – analisando propos aos participantes durante o processo da intervenção referenciar os símbolos/sentimentos que as cores lembravam. A participante 11 afirmou que azul é a cor da água, nesse momento o participante 06 mencionou que a água é transparente, mas que em imagens e desenhos costumam colocá-la como azul para dar destaque. De modo igual, o participante 7 partilhou sua opinião com a turma ao acrescentar que a cor cinza lembra a tristeza por parecer uma cor sem vida.

Em alguns momentos os participantes faziam votação para contar o maior número de

cores atribuída a um determinado sentimento. Ao final da montagem do jogo análogo, os participantes reuniram-se em dupla para jogarem, momento de descontração e diversão fomentando motivação, proposto pela imersão.

6.5 Gamificação na perspectiva dos multiletramentos: Ilha dos Monstros

A fase 6 da intervenção pedagógica gamificada na perspectiva dos multiletramentos traz a história de literatura infanto-juvenil Quando Nasce Um Monstro (TAYLOR; SHARRATT, 2009) é uma história de repetição, o que favoreceu o interesse e a imersão dos Participantes, nesse cenário a categoria imersão foi observada ao capturar a atenção dos participantes no momento da contação de histórias, os participantes perceberam que a história era baseada em opções e que cada uma delas levava o mostro a tomar uma atitude diferente e mudava as possibilidades de acontecimentos, como confirma o relato do participante 9 “existem mais de 100 mil possibilidades nesse livro”. Demonstrando que compreendeu o processo de leitura por repetição que configura o livro.

A categoria estratégia de escrita foi confirmada por meio do desenvolvimento de uma sequência de ação a partir da leitura do livro (Figura 08), na qual os participantes tiveram que criar uma nova repetição lógica para complementar a história, As quais por meio da história de repetição oportunizou que em cada frase um novo elemento fosse acrescentado diversas vezes na narrativa, o que ocasionou a construção dos personagens e cenário com recursos analógicos com o uso de pinturas e colagens proposto no desafio 01 da fase 06.

Durante o desafio os participantes estimularam a imaginação para construir monstros que fossem engraçados e amedrontadores ao mesmo tempo. Assim como a produção de um roteiro que completasse o enredo da história para apresentação da peça teatral com fantoches.

Figura 09: Categoria estratégia de escrita por meio da reescrita do livro Quando Nasce um monstro (2020).

QUANDO NASCE UM MONSTRO EXISTEM DUAS POSSIBILIDADES: OU É UM MONSTRO _____ <u>BONEZINHO</u> - _____ OU É UM MONSTRO <u>RAIVOSO</u> _____
SE É UM MONSTRO <u>BONEZINHO</u> _____ TUDO BEM. MAS SE ELE É UM MONSTRO _____ <u>RAIVOSO</u> _____
EXISTEM DUAS POSSIBILIDADES: OU ELE É UM MONSTRO <u>CHATO</u> _____ OU É UM MONSTRO <u>QUEGATE</u> _____

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

O último desafio da fase 06 envolvia inicialmente o uso do aplicativo *PuppetMaster*, contudo por apresentar recursos limitados na versão gratuita, optamos por substituí-lo pela história em fantoche, tal mudança não afetou a imersão dos participantes uma vez que ficaram felizes em criar seu próprio fantoche utilizando a fotografia como base. Para a construção da história com o uso dos fantoches os participantes tiveram que observar a sonoridade do texto e acrescentar os personagens e o seu desfecho. Nesse sentido, a repetição, o reconhecimento de situações, rever, refazer foram elementos para o aprendizado da linguagem oral e escrita. A repetição realizada pelos participantes deu-se por justaposição de situações, na qual o monstro assumia uma nova ação.

Os participantes criaram seus próprios fantoches por meio do aplicativo Criador de Monstros e o montaram em papel impresso para utilizá-los durante a encenação, do mesmo modo perceberam que poderiam criar e imaginar histórias que se relacionavam com as outras criadas pelos demais colegas para dar vida a sua criação. Os participantes mantiveram-se focados durante a fase 06 em todo momento, ficaram fascinadas em manipular o fantoche e mostraram-se empolgadas durante as apresentações (categoria imersão).

Figura 10: Categoria estratégia de escrita por meio da reescrita do livro Quando Nasce um monstro (2020).



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A categoria multiletramentos experienciando pode ser percebida na figura 06 ao relacionar raivoso com os termos chato e bater. Pois, a emoção negativa tende a levar os indivíduos a agir com agressão. A categoria Multiletramentos conceituando se faz presente quando os participantes integram aos desafios realizados o conteúdo baseado no livro, e atribuem significado as ações que realizam conectando com outros textos, o que retoma a categoria analisando. Bem como, por conseguirem compreender as instruções dos desafios e interligar o que foi realizado em múltiplas linguagens. Por sua vez, a categoria Multiletramentos - aplicando se faz evidente quando os participantes criam e apresentam sua história utilizando o recurso fantoche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações delineadas nesta pesquisa estimulam à reflexão e podem conduzir a outras investigações mediante a complexidade do objetivo desta pesquisa. Nessa perspectiva, são resultado do processo investigativo a partir da análise de dados e do confronto com o referencial teórico, com o intuito de responder à questão norteadora deste estudo.

As considerações apresentadas nessa sessão buscam colaborar com os estudos sobre como a gamificação na perspectiva dos multiletramentos contribuem para a alfabetização e letramento, apresentando como enfoque para tais deduções, a perspectiva do aluno no contexto social contemporâneo, o compreendendo como sujeito local pertencente a uma comunidade (ou várias comunidades) e global.

Desse modo, abordamos o seguinte problema de pesquisa: como a gamificação, na perspectiva dos multiletramentos, modifica os processos de aprendizagem referente a alfabetização e letramento? Para responder a esta questão, aprofundou-se no conceitos de gamificação, por ser considerada alinhadas às perspectivas dos alunos que convivem com TD, incluindo a linguagem dos games, mas também o termo multiletramentos por propor uma sala de aula vinculada aos gêneros textuais e digitais vinculados a cultura digital, bem como por compreender que o aluno é o centro do processo e que a aprendizagem deve ter significado frente as suas experiências e um sentido prático.

Para tanto, retornamos ao objetivo geral deste estudo: analisar como o desenvolvimento da gamificação na perspectiva dos multiletramentos, enquanto estratégia de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, nesse sentido, a pesquisa a partir da análise dos dados coletados, evidencia aspectos que atendem ao objetivo geral da pesquisa, uma vez que, os dados ratificam que a gamificação na perspectiva dos multiletramentos proporciona um ambiente educação que perpassa a sala de aula, ao levar em consideração as experiências do mundo real, por entrelaçar ciência, conhecimento científico com o conhecimento que adquire-se no cotidiano, por considerar também as experiências novas com conceitos anteriores e novos, bem como a aplicação do que se aprende em situações ou simulações do mundo real. Para atender ao objetivo geral e estruturar a investigação foram delineados os objetivos específicos:

a) especificar a gamificação no contexto da educação e sua relação com os multiletramentos:

Designadamente, o desenvolvimento da gamificação para o aprendizado do processo

de alfabetização e letramento, especificamente, na perspectiva dos multiletramentos ainda é algo recente e os dados analisados neste estudo viabiliza apreender como desenvolvê-la no contexto educacional com base científica e de forma prática, sob o ponto de vista da criança inserida na cultura digital. Ressalta-se que a gamificação constitui em uma estratégia eficiente ao retomar o seu conceito como a apropriação dos elementos de games como as mecânicas, dinâmicas e os componentes com o objetivo de engajar e motivar por meio da interação entre as pessoas, com as tecnologias, entre si e com o meio ao qual estão inseridas.

b) identificar os elementos de gamificação e as estratégias que serão incorporadas às aulas de alfabetização e letramento, na perspectiva dos multiletramentos nos Anos Iniciais:

No desenvolvimento do projeto de intervenção foram levados em conta concepções acerca dos elementos dos jogos digitais mecânicas, dinâmicas e componentes que foram inseridos na estratégia de gamificação, notadamente foram considerados: a narrativa, este elemento propulsor durante toda intervenção e um dos principais meio pelo qual ocorreu a imersão, o desafio constante e adaptado, feedback imediato e útil, entender o falhar como parte do processo e como veículo de oportunidade para uma nova chance de aprender entre outros elementos. No referente aos multiletramentos o Experienciando: participação dos alunos de forma a contribuírem com seus pontos de vista e conhecimento de vivências de mundo, Conceituando o aprendizado ativo, Analisando entender as interrelações entre os textos multimodais e os interesses por trás deles, Aplicando recriação de sentidos dos textos e atuar frente as necessidades reais ou simuladas que possam ocorrer.

c) compreender como a gamificação na perspectiva dos multiletramentos possibilita desenvolver estratégias de leitura e escrita no contexto da cultura digital:

Do mesmo modo, por propor um ambiente envolto ao desafio, ao imaginário entre outros elementos, tendo como base uma narrativa que possibilitou aos alunos envolver-se na criação de um mundo novo no qual se transformou a convencional sala de aula, ou seja, a intervenção pedagógica teve seu valor no fato de que a escola deve estar presente nos espaços aos quais os alunos têm se locomovido com motivação, intimidade e confiança tal qual os games e ambientes virtuais disponibilizados na internet. Ressaltamos que os participantes envolveram-se nos desafios proposto, que participaram ativamente da intervenção pedagógica. Em síntese, a professora da turma também participou e conferia feedback aos participantes e durante a intervenção auxiliou e participou junto a pesquisadora.

d) evidenciar as modificações estabelecidas pela gamificação nos Anos Iniciais, no processo de letramento.

Nesse sentido, compreende-se que alfabetizar e letrar demanda processos que diferem

da educação convencional ou do sistema industrial ao qual muitas escolas ainda são submetidas. Do ponto de vista da intervenção pedagógica, a estratégia da gamificação na perspectiva dos multiletramentos proporcionou aos participantes um ambiente sistemático e ao mesmo tempo prazeroso, que além de orientar o processo de leitura e criação de textos multimodais e multisssemóticos. Viabilizou captar as novas demandas de interações para o processo de leitura e escrita, o que levou os participantes a atividades de autoria por meio do emprego das tecnologias.

Do mesmo modo, concentrou-se na autonomia dos participantes em um ambiente que possibilitou a realização de um caminho próprio, na qual a experiência dentro de um ambiente gamificado entrelaçou aspectos cognitivos, sociais e emocionais, isto é, a gamificação teve como foco a exploração da motivação interna dos participantes, sendo eficaz para o engajamento do sujeito e contribuiu para a construção do conhecimento ao levar os participantes a um mergulho na narrativa pirata. Nesse sentido, a imersão dos participantes em um universo fictício de exploração de ilhas de histórias, repleto de textos multimodais e semióticos ampliaram a possibilidade de promover significados.

Portanto, por meio da análise de dados e do referencial teórico pode-se refletir sobre o desenvolvimento da gamificação e dos multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para a incorporação de novas práticas letradas, para o fomento de troca de experiências entre educadores e educandos como uma forma de entender como as TD podem agregar no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, outro ponto de inquietação trazido pela pesquisa é o fato de que as escolas ao fechar-se para a realidade local e global, desmerece o aprendizado prévio dos alunos enquanto sujeitos que estão majoritariamente inseridos em uma cultura digital e que por isso tem acesso a uma gama de conhecimentos que podem vir a ser mais interessante do que aquele que trabalhado na escola quando esta desconsidera o mundo ao seu redor e desmerece as habilidades e competências para lidar com esta realidade.

Faz-se oportuno inferir, a partir da confrontação da base teórica com os dados coletados, que por meio das inquietações dessa pesquisa uma nova possa surgir que é na perspectiva da formação do professor para o desenvolvimento de estratégias de gamificação na educação, notadamente, no que se refere ao planejamento de ambientes de aprendizagem formal gamificado, no sentido de ir além da incorporação da gamificação na educação como um sistema de pontos e rankings, mas com a responsabilidade de motivar os alunos a envolverem-se com a escola de forma intrínseca, compreendendo-a como espaço de interesse e prazer em aprender.

Em suma, outras pesquisas que possam surgir que envolvem o desenvolvimento da

gamificação no Ensino Fundamental I em todos os níveis e disciplinas, ou seja, uma estratégia que unificasse toda seriação e não apenas em um componente curricular.

As dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa referiu-se a escassez de literatura científica sobre gamificação na educação nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e de estratégias de gamificação nessa faixa etária, necessitando de uma maior disseminação sobre a temática. Nesse sentido, a elaboração da estratégia de intervenção constitui-se em algo novo, nesse sentido, por ter pouca literatura sugere-se que sejam feitas novas pesquisas e que o estudo possa ter continuidade em outras áreas.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, B. C. O cinema na Escola: multiletramentos em cena e em sala do Ensino Fundamental II. In: Petrilson Pinheiro. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: Desafios para a escola de hoje**. 1ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, v. 1, p. 89-119.

ALVES, F; MACIEL, C. **A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Seminário Educação 2014, Cuiabá. Anais do SemiEdu 2014.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista e Tarcísio Vanzin. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, v. 01, p. 6-300.

ARAÚJO, I. Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. **Education in the Knowledge Society**, vol. 17, n. 1, 2016, p. 87-107. Universidad de Salamanca, España.

BARBEIRO, L.F.; PEREIRA, L.A. **O Ensino da Escrita: a dimensão textual**. 2007. Disponível em: http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/lp/primeiro_ciclo/o_ensino_da_escrita_a_a_dimensao_textual.pdf>. Acesso 10 mar 2019.

BARROS, D. A. M. **Gamificação como Estratégia de Ensino: um estudo de caso no curso de Comunicação Social**. 2018. 142 p. dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

BOLSARIN, R. Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos. In: Petrilson Pinheiro. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: Desafios para a escola de hoje**. 1ed.São Leopoldo: Unisinos, 2017, v. , p. 29-57.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 40 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BUSARELLO, R. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BRASIL, Comitê Gestor da Internet no Brasil; Comunicação, Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, **Pesquisa TIC KIDS ONLINE 2017**, São Paulo, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BROWNE, P. **Uma zebra fora do padrão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Scipione. São Paulo. 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New Literacie, New Learning. *Pedagogies: Na International Journal*, v.4. p.164-195, 2009. < https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning > Acesso 10 mar 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New Literacie, New Learning. *Pedagogies: Na International Journal*, v.14, n.1, p.75-79, 2007. < <http://newlearningonline.com/files/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf>>. Acesso 10 mar 2019.

CORDEIRO, I. C. **Argumentação e Leitura**: a importância do conhecimento prévio. In: III Encontro Científico do Curso de Letras, 2005, Rolândia/PR. *O Desafio das Letras - Programação e Resumos*. Rolândia: Departamento de Letras, 2005. v. único. p. 40-41.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**.the psychology of optimal experience. New York: Harper e Row, 2008.

CHOU, Y.-k. (2015). **Actionable Gamification**: Beyond Points, Badges, and Leaderboards. Leanpub.

CUSTODIO, M. A. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: Rojo, R. H. R.; Moura, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. 1, p. 199-210.

DAMIANI, M. et all. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas. nº 45. 2013. p. 57-67. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso: 20 maio 2019.

DETERDING, S. **Gamification**: designing for motivation. *Interactions*, v.19. 2012. Disponível em:<<https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2212877.2212883> > Acesso em: 26 jan. 2019.

DILLENBOURG. P. **What do you mean by ‘collaborative learning**. University of Geneva – Swrtzerland. 1999. Disponível em: < <https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190240/filename/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf>>. Acesso em: 25 Jan. 2020.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa venha à minha festa**.2 ed. São Paulo: Brinque-Book,2007.

FALCÃO, A. **Mania de explicação**. 1 ed. São Paulo: Richmond, 2013.

FRAGOSO, S. Imersão em games narrativos. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 28, p. 58-69, dez. 2014.disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014216692>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FILATRO, A.; COSTA, C. M. *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. v. 1. 288p.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy** . New York: Palgrave Macmillan, 2004.

GENETTE, G. **Narrative discourse revisited**. New York: Cornell University Press, 1988.

GONÇALVES, L. L.; GIACOMAZZO, G. F. ; MACAIA, C. B. S. Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. In: Patrícia Janstch Fiuza; Robson Rodrigues Lemos. (Org.). **Inovação em educação: perspectivas do uso das tecnologias interativas**. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 1, p. 165-181.

JEFFERS, O. **Aqui estamos nós: notas sobre como viver no planeta Terra**. 1 ed. São Paulo: Salamandra, 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **The Teacher as Designer**: pedagogy in the new media age. In: E-Learning and Digital Media. 2010. <<http://dx.doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200>>. Acesso em 01 mar. 2019.

_____. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Routledge, 2010.

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

KEMP, Anna; OGILVIE, Sara. **A pior princesa do mundo**. 5 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.

KLEVJER, R. **What is the Avatar?** Fiction and Embodiment in Avatar-Based Singleplayer Computer Games. Dissertation for the degree doctor rerum politicarum (dr.polit.) University of Bergen, 2016.

LAROCHE, A; AUGUSSEAU, S. **O presente**. 1 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2017.

LIMA, M. B.; GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R.(Org.). **Escol@ Conectada** - os multiletramentos e as TICs. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 1-216

MASSAROLO, J; MESQUITA, D. **Imersão em realidades ficcionais**.In: Revista Contracampo, v. 29, n. 1, ed. abrilano 2014. Niterói: Contracampo, 2014. Pags: 46-64.

MATTAR, J. **Games em Educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MARTINS, J. C.D. **A Gamificação na Perspectiva do Ensino Híbrido e Sua Relação com a Aprendizagem Significativa no Ensino Superior**. 2018. 142 p. dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

MCGONIGAL, J. (2011). **Reality Is Broken**: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Books.

MCMAHAN, A. **Immersion, Engagement, and Presence: A method for analyzing 3-D video games.** 2003. Disponível em: <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Kultur_und_Medien/Medien_und_Kulturwissenschaft/Dozenten/Szentivanyi/Computerspielanalyse_aus_kulturwissenschaftlicher_Sicht/mcmahan.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

MIGUEL, E. A. et al. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: Roxane, R.; Eduardo Moura. (Org.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 211-231. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2012. v. 1. 264p.

MIRANDA, L.; MOTA, M.M. **Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil.** Psico-USF, v. 16, n. 2, p. 227-232, mai./ago. 2011

MOTA, M. (Org.) **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOTA, M. M; SILVA, K. **Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório.** Psicologia em Pesquisa, (2007). p. 86-92.

MURRAY, J. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Unesp, 2003.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.* **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

_____. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.* In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *London and New York: Routledge, 2000. P.29-81.*

NEVES, D. A. B. Leitura e metacognição: uma experiência em sala de aula. *Encontros Bibli (UFSC)*, v. 23, p. 11-18, 2007. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/418/405>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NUNES, T; BINDMAN, M; BRYANT, P. **Morphological strategies: developmental stages and processes.** *Developmental Psychology.* 1997. 637-649.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas (S.P.): Pontes, 1989.

KRAJDEN, M. O Despertar da Gamificação Corporativa. [livro eletrônico] / Marilena Krajden. Curitiba: Intersaberes, 2017.

PIMENTA, F.; TELES, L. Gamificação e colaboração como fatores motivadores da aprendizagem. In: Létti, Mariana ; Santos, Gilberto Lacerda. (Org.). **Gamificação como estratégia educativa.** 1ªed. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015, p. 107-125.

PIMENTEL, F. S. C. Gamificação na educação, cunhando um conceito. In: FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior.** v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p.76-87.

PINHEIRO, P. A. **Multiletramentos em teoria e prática: Desafios para a escola de hoje**. 1. ed. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2017. v. 1. 304p .

PINHEIRO, P, A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. Campinas, SP, 2011.

PEREIRA, V. W; SANTOS, T. V. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 361-380, set./dez. 2017.

PRESSELY, M.; AFFLERBACH, P. Verbal protocols of reading: the nature of constructively reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

SAMPIERI, R; et al. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHELL, J. **The Art of Game Design: a book of lenses**. Cleveland: CRC Press, 2012.

TAYLOR, Sean; SHARRATT. **Quando nasce um monstro**. 1 ed. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: Uma introdução metodológica. São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2018.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANGKYUN KIM, J. B., Kibong Song, Barbara Lockee. **Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming**. 1. ed. [s.l.] Springer International Publishing, 2018.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O'Reilly Media Inc, 2011.

APÊNDICES



DINÂMICA TEMPESTADE

Desenvolvimento: Todos sentados em círculo e no momento em que o professor falar a palavra direita todos mudam para cadeira da **direita**, quando o professor falar a palavra **esquerda** todos mudam pra cadeira da **esquerda** e quando a palavra for **tempestade** todos trocam de lugar.

O texto:

Nós marujos estamos viajamos pelo oceano de faz de conta. O dia está lindo e o mar de palavras está aparentemente calmo e sereno, porém ao olhar o horizonte a tripulação sente que o vento sopra levemente para a **direita**.

Nesse momento, estamos muito contentes, olhamos ao redor e avistamos a ilha da menina do chapéu Amarelo e observamos também a vegetação que está próxima da margem à **esquerda**.

Porém, o navio de invenções está se aproximando de uma grande pedra à **direita**, mas a tripulação se pergunta: Será que aquelas nuvens é sinal de **tempestade**? Lembramos novamente da menina do Chapéu Amarelo e decidimos que seria melhor não pensar no pior.

Continuando a nossa viagem, e apreciamos os lindos pássaros e outras vegetações que estão bem longe, à nossa **direita**.



A fome apertou e quando nós marujos levantamos para lanchar, caímos à **direita** do navio, com isso a gente percebe que o sol começa a baixar e ficamos pensando: Será que vai cair **tempestade**? O medo do perigo começa a tomar conta do navio Pirata.



Mas, como tudo continuava tranquilo, resolvemos pescar e jogar os anzóis, um jogou para a **direita** e o outro jogou para a **esquerda**. Depois de pescar, o sol desapareceu e o fim da tarde chegou, agora o mar de palavras começou a jogar o navio do capitão Jack para a **esquerda**, foi quando vimos um raio lá no horizonte e gritamos: **Tempestade!**

Uma onda jogava o navio para a **direita** e outra para a **esquerda**.

Ficamos preocupados e olhamos para a **direita**, olhamos para a **esquerda**, e falamos novamente: **tempestade!**

Mais uma vez lembramos-nos da bravura da menina do chapéu amarelo e ficamos mais tranquilos para enfrentar a situação, por sorte conseguimos chegar mais perto da margem da nova ilha e ficamos aliviados por que íamos pegar a **tempestade** em terra firme.

A versão original da Dinâmica Tempestade pode ser encontrada no site: <http://umsocorpo.com.br/brincadeira-da-tempestade/>.

Para a realização da dinâmica será utilizada bússolas e recursos audiovisuais.



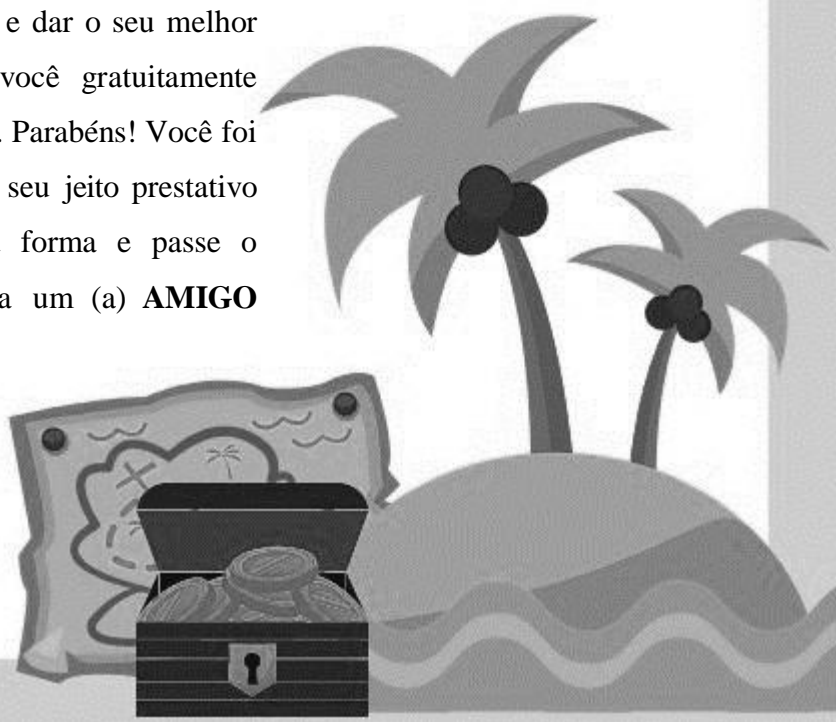



DINÂMICA O PRESENTE

As crianças sozinhas ou com a ajuda do professor irá abrir o envelope contendo um texto e após sua leitura deverá passar o presente para o próximo participante até o final da dinâmica, no qual o presente será compartilhado entre todos.


Início: Caros marujos, eu gostaria de aproveitar este momento para satisfazer um desejo que há muito venho querendo fazer. Eu queria presentear um tripulante muito especial que durante esta viagem no navio de invenções foi muito amigo de todos e um companheiro fiel.

1. **PARABÉNS!** Você chegou até aqui e se transformou em um grande marujo! Por isso, foi premiado com este presente, mas para chegar até aqui foi preciso que a alegria se fizesse presente em cada episódio e isso aconteceu por causa de um dos seus amigos. Você aprendeu que somente um pirata com muita alegria e entusiasmo é capaz de viver grandes aventuras. Por isso, observe os amigos a sua volta e passe o presente que recebeu para quem você acha mais **ALEGRE**.
2. **ALEGRIA! ALEGRIA!** Hoje é festa, piratas como vocês transmitem otimismo e alto astral. Parabéns por ter embarcado nessa viagem com alegria e levando sorrisos a bordo, com sua alegria passe o presente a quem acha mais **CORAJOSO (A)**.
3. A coragem é sem dúvida um dom que todo marujo deve dominar. Parabéns por ter enfrentado todos os seus receios e inseguranças, pois muitas piratas se inspiraram em você. Mas o presente ainda não é seu. Passe-o aquele marujo que demonstrou ser **PRESTATIVO**.
4. O navio inteiro precisa de marujos que tenham a capacidade de ajudar aos outros e dar o seu melhor para o bem da tripulação e você gratuitamente transmite esta tão grande riqueza. Parabéns! Você foi essencial para a tripulação com seu jeito prestativo de ser. Continue agindo desta forma e passe o presente a quem você considera um (a) **AMIGO (A)**.



- 
5. Como diz Isabel “amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros”. E sua amizade permitiu a todos vivenciar bons momentos nessa aventura pelo oceano de faz de conta. Parabéns por ser amigo (a), mas o presente... ainda não é seu. Passe-o a quem você considera um marujo **CRIATIVO**.
 6. Criatividade é um dom que permite aos marujos embarcar em missões emocionantes. A criatividade permite que um bom pirata possa imaginar mundos incríveis e aprender com ele, e foi justamente isso que aprendemos durante a viagem com o capitão Jack. Parabéns! Mas passe o presente a quem acha mais **GENTIL**.
 7. Parabéns! Você provou ser um marujo muito gentil e isso tem um grande valor para todos que viveram esta aventura com você. Olhe para os amigos e passe o presente a quem você considera **COMUNICATIVO**.
 8. Parabéns, marujo! É por meio da comunicação que nos conectamos com as outras pessoas e partilhamos o que somos, mas o presente ainda não será seu, passe-o a quem você acha mais **OTIMISTA**.
 9. Parabéns, marujo, seu otimismo te trouxe até o final de nossa jornada pelo oceano de faz de conta. Ser otimista é saber superar todos os desafios os com alegria, sabendo que o melhor sempre vem. Parabéns por ser um marujo assim! É bom conviver com você, mas o presente ainda não será seu. Passe-o a quem você acha **AUTÊNTICA**.
 10. Ser um marujo autêntico significa ter coragem e confiança para ser quem você realmente é, e essa sua qualidade encantou a todos, você é uma pessoa segura de si mesmo, assim como a autêntica Zebra que conhecemos em sua ilha. Parabéns, mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você considera **JUSTO**.



- 
11. Ser justo significa saber o caminho correto a seguir mesmo que isso signifique enfrentar desafios! Significa também agir com respeito ao outro, e assim colaborar para que tudo permaneça em harmonia. E como estamos falando de justiça, todos os onze marujos foram corajosos e aventureiros durante todas as missões, desafios e enigmas que encontraram no percurso das setes ilhas e por isso abra e distribua com todos este presente. O capitão Jack deseja a todos muitas felicidades e que permaneçam sempre aventureiros.

Observação:

1. No final da dinâmica (que configura também o final da intervenção) cada participante receberá uma medalha conforme a qualidade de marujo atribuída pelos colegas.
2. O presente constitui uma caixa azul com uma fita amarela semelhante ao presente que aparece no Livro: Nicolas em o presente. Desse modo, tal como ocorre no livro será colocado na estante da sala de aula para aguçar a curiosidade sobre o seu conteúdo. Dentro da caixa contêm 11 mini baús de tesouro com medalhas de chocolate, um para cada participante e a última letra para formar a palavra amizade.
3. A versão original da dinâmica O presente pode ser encontrada no site: <https://probruna.wordpress.com/dicas-de-leitura/dinamica-o-presente/>.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS APLICADA NOS ANOS INICIAIS DO**

ENSINO FUNDAMENTAL da pesquisadora Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos desenvolver situações de aprendizagem com Gamificação em sua turma e contamos com sua participação. Você só participará da pesquisa se quiser e poderá desistir sem problema nenhum.

A pesquisa será feita na escola onde você estuda (CEI Aconchego) durante as aulas de Língua Portuguesa em sua própria turma. Assim, começará em outubro de 2019 e terminará em dezembro de 2019.

Durante a pesquisa, sua participação será da seguinte forma: participar das aulas de Língua Portuguesa com atividades de Gamificação e responder a um questionário.

Todo material que será utilizado nas aulas é considerado seguro, mas é possível ocorrer alguns incômodos como: inibição diante do processo de Gamificação, perda e exposição de dados. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar ou pode procurar também a equipe de profissionais da escola para que toda assistência seja prestada.

Mas há coisas boas que podem acontecer com sua participação. Você estará ajudando a educação a partir das situações de aprendizagens que podem contribuir com a escrita e com a leitura durante as atividades utilizando a Gamificação.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa só serão publicados entre os estudiosos do assunto após sua autorização.

ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.



Endereço da equipe de pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade
Universitária Cidade/CEP: Maceió, AL - 57082-970
Telefone: (82) 3021-4399
Ponto de referência: Centro de Educação

Contato de urgência: Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira Endereço:

Rua Niterói Quadra F, Nº 26 Complemento: Conjunto São Pedro
Cidade/CEP: Maceió/AL – 57043-320
Telefone: (82) 98810-7252

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade
Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail:
comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(T.C.L.E.)**

Você , pai/responsável pelo menor _____, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS DESENVOLVIDA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, da pesquisadora Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a desenvolver situações de aprendizagem, utilizando o conceito de Gamificação, na perspectiva dos multiletramentos, eu farei o estudo em uma turma do 2º ano do ensino fundamental 1.
2. A importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo sobre os processos de aquisição do sistema de escrita alfabética e no desenvolvimento da leitura em práticas de letramento utilizando a gamificação.
3. Os resultados que desejo alcançar são os seguintes: o desenvolvimento de situações de aprendizagem, utilizando o conceito de gamificação, na perspectiva dos multiletramentos. O desenvolvimento de dissertação de mestrado e publicações científicas em periódicos, eventos e livros.
4. A coleta de dados começará em outubro de 2019 e terminará em dezembro de 2019, e que não há custo financeiro para a participação, portanto não há previsão alguma de ressarcimento, ou seja, não haverá nenhuma despesa para a minha participação nesta investigação.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: uso das técnicas de coleta de dados: pesquisa documental, questionário, entrevista semiestruturada e diário de campo (observação participante). As informações coletadas serão trabalhadas a partir de softwares de pesquisa, transformando-os em ilustrações, nuvem de palavras, gráficos, tabelas e mapas conceituais.
6. A participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa será: participar das aulas de Língua Portuguesa com atividades de Gamificação e responder a um questionário.
7. Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa são: inibição diante do processo de Gamificação, perda e exposição de dados. Porém este tipo de pesquisa não é invasivo sobre os aspectos físicos e mentais, entretanto é assegurado ao participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que o mesmo não será prejudicado pela não participação. Caso algum risco ou incômodo seja identificado, os estudantes contarão com o acompanhamento da equipe de profissionais da escola. Visando evitar o processo de perda de dados ou exposição, utilizaremos diferentes recursos de armazenamento. O sigilo dos dados e das informações será assegurado pela codificação dos participantes (A1, A2, A3). Será informado que os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo.



8. Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: vivenciar propostas de aprendizagens com o uso de gamificação na perspectiva dos multiletramentos. Que, no momento, não há outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.
9. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento especializado, sendo responsável(is) por ela: Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuação da participação do menor e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Será necessário um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que o menor se expresse se quer ou não participar da entrevista, independentemente da assinatura do TCLE pelos pais/responsáveis. O Termo será entregue ao menor sob sua responsabilidade para que o mesmo expresse se quer ou não participar da pesquisa
16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____, responsável pelo menor _____ que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço:
Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Cidade/CEP:
57082-970
Maceió-AL
Telefone: (82) 3316-3424
Ponto de referência: Centro de Educação



Contato de urgência: Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira Endereço: R.
Niterói Qd. F Feitosa
Cidade/CEP: 57043-320
Maceió-AL Telefone: 3316-3424
Ponto de referência: Próximo a Panificação São Judas

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões,
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail:
comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)