



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDNA GUEDES NAKASHIMA**

**A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO  
COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Presidente Prudente - SP  
2023



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDNA GUEDES NAKASHIMA**

**A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO  
COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy

Presidente Prudente - SP  
2023

371.337  
N163e Nakashima, Edna Guedes.  
A estratégia ativa da gamificação e a motivação para  
leitura no componente curricular da Língua Portuguesa –  
Presidente Prudente, 2023.  
118: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,  
2023.  
Bibliografia.  
Orientadora: Raquel Rosan Christino Gitahy

1. Jogos pedagógicos. 2. Leitura. 3. Língua  
Portuguesa. 4. Motivação. 5. Educação Básica. I. Título.

**EDNA GUEDES NAKASHIMA**

**A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO  
COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 14 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE  
São Paulo - SP

---

Profa. Dra. Camélia Santana Murgo  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente – SP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu esposo, Fugioshi Nakashima, por ser o meu porto seguro em todos os momentos difíceis durante esses vinte quatro anos de convívio, e por todo o amor, carinho, dedicação e paciência.

Dedico também aos meus filhos Victor, Abigail e Gabriel, presentes de Deus e razão de toda a força para sempre lutar. Que diante de todas as adversidades e obstáculos, me apoiaram nessa jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus a possibilidade de realizar esse sonho, por ter me ajudado a vencer mais essa etapa da minha vida. Agradeço a Ele por ter me dado força e conhecimento para perseverar, e por capacitar-me para a realização de todos os projetos desenvolvidos no decorrer da minha vida.

Agradeço ao meu esposo Fugioshi que sempre me apoiou e nunca deixou que eu desanimasse, mesmo que relutasse em razão das intempéries encontradas no caminho.

Aos meus filhos Victor, Abigail e Gabriel, que nunca reclamaram mesmo sentindo a minha ausência nos momentos dedicados a este estudo.

À minha orientadora e professora, Dra. Raquel Rosan Gitahy, por ter me apresentado a gamificação, pela paciência e pelas sugestões para realização dessa pesquisa durante as sessões de orientação. A cada encontro mostrava-se preocupada com o meu sucesso acadêmico. Ela é uma pessoa que aprendi a admirar.

À professora Dra. Elisa Tomoe Schlünzen que, através da disciplina ministrada por ela no Programa de Pós-Graduação em Educação, despertou em mim a confiança em meu potencial.

À professora Dra. Camélia Murgo por suas contribuições para o meu projeto de pesquisa durante o Colóquio de Apresentação de Projetos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado.

Ao meu pai, José, que hoje não está entre nós, mas que sempre valorizou o conhecimento científico. Ele descansa no Senhor, mas deixou plantada a semente da valorização dos estudos.

À minha mãe, Clemencia, que na sua simplicidade me fez ver que para as mulheres deixarem a submissão, devem lutar por independência.

Aos participantes da intervenção pedagógica desenvolvida no decorrer da pesquisa: suas colaborações tornaram esse trabalho uma realidade.

À gestão da escola onde desenvolvi a intervenção pedagógica que foi acessível e presente em todo o processo do trabalho

Ao amigo Felipe Bellucci que me incentivou a provar a mim mesma que o tempo não era empecilho para a realização da pesquisa e que o sol brilha para todos aqueles que almejam qualidade na educação

Aos amigos e companheiros de profissão, José Ricardo, Patrícia Palmiro e Paula Amorin, que sempre me incentivaram, apoiando e reconhecendo os avanços conquistados a cada etapa desta trajetória acadêmica.

À amiga Adriana Barbosa que cedeu a escolha de turma em atribuição para que fosse possível realizar este trabalho.

À amiga Deize Heloiza Silva Degrande, companheira preparada por Deus, que compartilhou seus conhecimentos e dedicou, dentro do seu tempo, atenção para com os meus estudos.

A todos os colegas e amigos que me incentivaram nessa empreitada, muito obrigada!

A todos os Professores do PPGE da Unoeste meu muito obrigada. Nessa pesquisa há contribuições de cada um de vocês para o desenvolvimento da minha formação.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

*Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.*

Paulo Freire

## RESUMO

### **A estratégia ativa da gamificação e a motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa**

A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente (SP). O objetivo geral da pesquisa foi construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção, envolvendo uma turma de 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de um município de pequeno porte no interior paulista. Na coleta de dados utilizou-se inicialmente um questionário para compreender o perfil tecnológico – a tecnologia de acesso e o período de conexão – e o perfil *gamer* dos estudantes – se gostavam de jogar, de competir e de ganhar recompensas. Depois realizou-se um primeiro grupo focal a fim de compreender as motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações no processo de ensino aprendizagem dos estudantes relativos à leitura. Com os dados obtidos através do questionário e do primeiro grupo focal, a pesquisadora construiu e aplicou uma estratégia ativa de gamificação para leitura. Durante o processo de gamificação, foram observadas a interação, a colaboração, as reações dos estudantes e as formas de resolução dos desafios. Os dados coletados foram registrados em diário de bordo. Os documentos produzidos pelos estudantes também foram utilizados na análise. Ao final, realizou-se o segundo grupo focal pós-intervenção com os participantes a fim de avaliar a motivação e o estado de fluxo vivenciado durante o processo gamificado para leitura. A partir dos dados produzidos foram criadas duas categorias de análise: (1) Elementos de gamificação e a motivação para a leitura; e (2) O estado de *fluxo* durante a gamificação na leitura. Os resultados demonstraram que o uso dos elementos *gamer* na estratégia desenvolveu o engajamento dos estudantes e o avanço nas habilidades de leitura. Os participantes afirmaram o quão interessante e divertido foi aprender com a gamificação, e que nunca tinham visto o tempo passar tão rápido durante as atividades. O estado de *fluxo* alinhou-se ao engajamento na sensação de prazer momentâneo com desafios na leitura, validando o equilíbrio dinâmico dos estudantes em relação ao prazer que sentiram durante a imersão na atividade, possibilitando a satisfação no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gamificação. Leitura. Língua Portuguesa. Motivação. Educação Básica.

## ABSTRACT

### **The active strategy of gamification and the motivation of reading in the curricular component of the Portuguese language**

The present dissertation was developed in the “Training and action of the teaching professional and educational practices” research line of the Graduate Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista in Presidente Prudente (SP). The general objective of the research was to build and evaluate an active gamification strategy in the motivation of reading in the curricular component of the Portuguese language. It has as specific objectives to know the technological and gamer profile of students; understand the intrinsic and extrinsic motivations and possible students' demotivations for reading; and to analyze students' motivation and flow state during the reading gamification process. The research had a qualitative approach, of the intervention type, involving a class of 26 students from the 4th year of Elementary School from a unit of the public educational system in a small municipality in the interior of São Paulo State. In the data collection, a questionnaire was initially used to understand the technological profile – the access technology and the connection period – and the gamer profile of the students – to understand if they liked to play, compete and earn rewards. Then, a focus group was held in order to understand the intrinsic and extrinsic motivations and possible demotivations in the teaching-learning process of students regarding reading. With the data from the questionnaire and the focus group, the researcher built and applied an active gamification strategy for reading. During the gamification process, interaction, collaboration, student reactions and ways of solving challenges were observed and recorded in field notes. Documents produced by students during gamification were also used in the analysis. At the end, a post-gamification focus group was held with the participants in order to assess the motivation and Flow state experienced during the gamification process of reading. From the data analysis, two categories of analysis were created: (1) Elements of gamification and the motivation for reading; and (2) Flow state during reading gamification. The results showed that the use of gamer elements in the strategy developed student engagement and advancement in reading skills. Participants stated how interesting and fun it was to learn with gamification, and that they had never seen the time goes by so quickly during activities. The Flow state was aligned with the engagement in the feeling of momentary pleasure with challenges in reading, validating the dynamic balance of students in relation to the pleasure they felt during immersion in the activity, enabling satisfaction in the learning process.

**Keywords:** Gamification. Reading. Portuguese language. Motivation. Basic education.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM -	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CINTED -	Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
CONEP -	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DCNs -	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
FCT/UNESP -	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
FFC/UNESP -	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
MEC -	Ministério da Educação
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PNAIC -	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE -	Plano Nacional de Educação
TBL -	Aprendizagem Baseada em Equipes
UCS -	Universidade de Caxias do Sul
UniRitter -	Centro Universitário Ritter dos Reis
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP -	Universidade Federal do Pampa
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS -	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos
UMESP -	Universidade Metodista de Ensino de São Paulo
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
UPM -	Universidade Presbiteriana Mackenzie

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas de acordo com títulos aproximados ao tema de pesquisa .....	20
Quadro 2 - Elementos da gamificação.....	34
Quadro 3 - Práticas e objetos de conhecimento contemplados na estratégia de gamificação .....	56
Quadro 4 - Elementos dos games previstos em cada etapa da estratégia gamificada.....	58
Quadro 5 - Elementos dos games contextualizados na estratégia de gamificação .....	59
Quadro 6 - Relação entre dimensões do estado de fluxo pós grupo focal .....	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pirâmide de elementos de gamificação .....	34
Figura 2 -	Cinco variáveis que definem o conceito de gamificação.....	37
Figura 3 -	Estado de fluxo .....	40
Figura 4 -	Capa do Livro “A Ilha Misteriosa” .....	60
Figura 5 -	Capa do Livro “Vinte Mil Léguas Submarinas” .....	61
Figura 6 -	Capa do Livro “A Liga dos Dragões Extraordinários”.....	62
Figura 7 -	Capa do Livro “Um Castelo Bem Assombrado .....	63
Figura 8 -	Capa do Livro “Os Músicos de Bremen” .....	63
Figura 9 -	Meu Avatar.....	66
Figura 10A -	Mural “Melhor Leitor” .....	67
Figura 10B -	Detalhe da legenda referente à pontuação no Mural “Melhor Leitor”.....	67
Figura 11 -	Tela de criação Padlet .....	69
Figura 12 -	Tela do “QuiZ Literário do capítulo 12”.....	71
Figura 13 -	Stop Literário.....	73
Figura 14 -	Ficha do “Jogo das Questões” .....	74
Figura 15 -	“Jogo das Questões” .....	75
Figura 16 -	Fichas de indicação de leitura realizadas na sexta etapa.....	76
Figura 17 -	“Cortina da Leitura” .....	77
Figura 18 -	Página Inicial da “WebQuest Leitura” .....	79
Figura 19 -	Página “Recepção” .....	79
Figura 20 -	Página “Percurso” .....	80
Figura 21 -	Página “Convite” .....	81
Figura 22 -	Página “Área de Convivência” .....	82
Figura 23 -	Página “Era uma vez...” .....	83
Figura 24 -	Perguntas elaboradas por grupo.....	84
Figura 25 -	Página “Quem é o autor?” .....	85
Figura 26 -	Página “Conquista” .....	86
Figura 27 -	Confirmação de participação nos desafios da página “Conquista” .....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Tecnologias que possui ou tem acesso .....	48
Gráfico 2 -	Acesso à internet.....	49
Gráfico 3 -	Frequência diária de acesso à internet .....	49
Gráfico 4 -	Gosto de jogar.....	50
Gráfico 5 -	Gosto de competição .....	51
Gráfico 6 -	Quando acerto, gosto de ganhar recompensa .....	52
Gráfico 7 -	Gosto de trabalhar em equipe.....	52

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1	Trajectoria acadêmica e profissional: a motivação para a pesquisa .....	16
1.2	O cenário atual de pesquisa .....	18
1.3	Desenho da investigação.....	25
1.4	Estrutura da dissertação.....	26
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>28</b>
2.1	A leitura no componente curricular da Língua Portuguesa.....	28
2.2	Os documentos oficiais e o trabalho docente para a aprendizagem ativa no processo de leitura .....	<b>31</b>
2.3	A gamificação da leitura .....	33
2.4	A gamificação: motivação e o estado do fluxo para leitura.....	38
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>42</b>
3.1	Natureza da pesquisa.....	42
3.2	Universo e participantes .....	43
3.3	Instrumento de coleta de dados.....	44
3.4	Análise dos dados .....	45
3.5	Procedimentos éticos .....	46
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>48</b>
4.1	O perfil tecnológico e <i>gamer</i> dos participantes.....	48
4.2	Os participantes e a leitura: fatores de motivação e desmotivação .....	53
4.3	A criação da estratégia de intervenção pedagógica segundo o perfil dos participantes .....	55
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>65</b>
5.1	A aplicação da intervenção: as estratégias de gamificação, um mergulho no desconhecido com a leitura.....	65
5.2	A discussão dos resultados a partir das categorias .....	88
5.2.1	Categoria 1: Elementos de gamificação e a motivação para a leitura .....	88
5.2.2	Categoria 2: O estado de <i>Fluxo</i> durante a gamificação na leitura .....	94
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS</b>	

ESTUDANTES .....	108
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL: FATORES DE MOTIVAÇÃO E DESMOTIVAÇÃO NA LEITURA .....	110
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DURANTE O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO .....	111
APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL PÓS GAMIFICAÇÃO ...	112
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	113
APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO .....	116

## **1 INTRODUÇÃO**

Nessa seção, apresentamos inicialmente um breve relato da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora que motivou o estudo. Logo a seguir, é evidenciada a importância científica do estudo no cenário atual, com suporte do levantamento de pesquisas já existentes. Por fim, é apresentada a pergunta que orientou a pesquisa, seus objetivos e a estrutura da dissertação.

### **1.1 Trajetória acadêmica e profissional: a motivação para a pesquisa**

Aos 7 anos iniciei minha alfabetização. Recordo vagamente do espaço escolar e não lembro claramente das atividades desenvolvidas. Uma das disciplinas que percebia ter mais dificuldades era de raciocínio lógico, na área de exatas, sempre ficava em recuperação no final do ano e, assim, tentava ser melhor em humanas, buscava decorar tudo para ir bem nas provas. Mas essa memorização não me trazia aprendizado, pois o conhecimento do conteúdo era momentâneo e para aquele propósito. Buscar a memorização de textos não resultou em boas heranças, uma vez que na vida adulta leituras para interpretação e compreensão textuais e atividades de reflexão foram prejudicadas.

Em 1992, aos 16 anos de idade, residente na cidade de Regente Feijó, no interior paulista, iniciei o curso de magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Em 1998, casei-me aos 23 anos de idade, comecei a trabalhar como cabeleireira em estabelecimento próprio apoiada pelo meu esposo. Exerci esse ofício por 14 anos. Meu esposo que sempre valorizou os estudos, me incentivou a ir em busca de reconhecimento profissional: cuidava dos filhos para que eu pudesse frequentar formações ou aulas particulares objetivando a aprovação em processos seletivos e concursos públicos.

Após um período de 15 anos, já residindo na cidade de Presidente Prudente, no ano de 2010, fui aprovada em um concurso no município de Martinópolis para digitadora. Aquele foi um momento de impulso, retomei meus estudos, uma graduação em licenciatura, iniciando o curso de Letras Português-Espanhol pela Universidade Metodista de São Paulo, na modalidade Ensino a Distância (UMESP/EAD) que foi concluído em 2013; licenciada, adquiri o domínio básico no idioma espanhol. No entanto, durante essa trajetória, os princípios pedagógicos

encontrados nas disciplinas específicas pulsaram fortemente e me despertaram para o ensino e aprendizagem de crianças menores.

Em 2012 iniciei minha atuação docente no Ensino Fundamental - anos iniciais em escolas públicas, na cidade de Presidente Prudente. Embora o diploma do Magistério em nível de Ensino Médio oferecesse habilitação para atuação profissional, vi-me instigada a buscar novos saberes e conhecimentos teóricos que propiciassem o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz. E objetivando melhor desenvolver a prática docente, necessitava de mais embasamento para atender às novas necessidades da área educacional.

Para tanto, busquei formações complementares de curta duração e especializações em nível de pós-graduação *lato sensu*, que serviram de apoio para superar as dificuldades que vivenciava no exercício da docência. Desse modo, participei dos seguintes cursos: *Dificuldades de Aprendizagem* (2014); *Especialização em Educação Especial e Inclusão* (2015).

No ano de 2014, passei a atuar como professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da cidade de Indiana, no estado de São Paulo. A estabilidade no cargo não diminuiu o anseio por conhecimentos pedagógicos que contemplassem a necessidade de alicerçar o meu fazer como professora em bases teóricas sólidas, consistentes e consonantes com as minhas concepções de educação e de escola pública.

Iniciei uma segunda licenciatura em 2015, no Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), concluído em fevereiro de 2019. Nesse período de formação, participei como ouvinte de vários eventos acadêmicos que ampliaram ainda mais o horizonte profissional e acadêmico. A participação como aluna ouvinte nos encontros do grupo de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP (2016) foi também um momento importante nesse processo de abertura de caminhos, assim como atuar como professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2017 e 2018, na rede municipal de ensino de Indiana. Todas essas ações levaram-me à compreensão de que atuamos na formação de um público heterogêneo, envolvido na comunidade educativa com habilidades, capacidades e limitações diversas.

Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, múltiplos desafios se evidenciaram quanto à atuação na carreira docente. Tais desafios me fizeram compreender que os êxitos obtidos eram resultado dos conhecimentos advindos das pesquisas e estudos realizados na tentativa de compreender e minimizar os efeitos dos impasses presentes na prática docente diante da realidade em que me encontrava na sala de aula.

Foi essa trajetória marcada por inquietações, angústias e desejo de buscar novos conhecimentos que me conduziu novamente à seleção, em 2020, para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste), em nível de Mestrado. Durante as aulas da disciplina *Metodologias Ativas* do Programa, tivemos contato com artigos que descreviam o uso de estratégias ativas de aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa. Inspirada por estas pesquisas, aprofundei meus estudos sobre o tema, buscando compreender como a gamificação pode auxiliar na leitura, elegendo tal temática para a presente pesquisa.

## **1.2 O cenário atual de pesquisa**

Percebemos que há anos estão sendo pensados avanços no cenário da educação brasileira, então afastamo-nos do senso comum e do campo de uma única visão de prática docente, para realizar uma pesquisa que possibilitasse (re)visitar os conhecimentos já construídos a respeito do uso de gamificação no processo educativo da Língua Portuguesa quanto à competência de leitura de textos. O desenvolvimento das habilidades e práticas em leitura são essenciais no processo educativo e colaboram no desenvolvimento intelectual do estudante.

Nesse estudo orientamos nosso olhar para o problema de pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico realizado em bancos de dissertações e teses, especificamente na área da Educação. Assim consideramos os trabalhos já realizados que contemplam o desenvolvimento de estratégias ativas de gamificação na leitura de textos no Ensino Fundamental - ano séries iniciais e apresentam relevância na área da pesquisa.

Para o levantamento junto aos bancos de dados sobre pesquisas já publicadas envolvendo o tema de pesquisa, fizemos uma busca considerando teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dentre os recursos de busca para pesquisa usamos a combinação de operadores e o truncamento com cifrão (\$) para busca de palavras com o mesmo radical. Na BDTD utilizamos como descritores: “gamificação”, “jogos”, “motivação”, “leitura”, “língua portuguesa” “texto”, “ensino fundamental”, “educação básica”, “motivação” “flow”<sup>1</sup> e “estado de fluxo”. Eles foram combinados e revelaram um significativo número de pesquisas já desenvolvidas relevante para a redação desse relatório, como mostramos na tabela e no quadro a seguir.

Na Tabela1 apresentamos a quantidade de trabalhos encontrados de acordo com a estratégia de busca na combinação entre os descritores e operadores nas plataformas de pesquisas durante o levantamento dos trabalhos.

Tabela 1 – Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores

Descritores	BDTD
(Gamificação OR jogo\$) AND (Leitura\$ OR “Língua portuguesa” OR texto\$) AND (“ensino fundamental” OR “educação básica”)	465
Gamificação AND (Leitura\$ OR Língua portuguesa OR texto\$) AND (“ensino fundamental” OR “educação básica”)	11
(gamificação OR jogo*) AND (leitura* OR "língua portuguesa" OR texto* ("ensino fundamental" OR "educação básica") AND (“motivação” OR “flow” OR “estado de fluxo”)	357
<b>Total de trabalhos</b>	<b>833</b>

Fonte: A autora

Para filtrar os trabalhos que mais se aproximavam da pesquisa proposta foi necessária, conforme Lima e Miotto (2007), uma “leitura exploratória” com a finalidade de conhecer o conteúdo do texto; e uma “leitura seletiva” objetivando realizar o recorte dos trabalhos que se aproximam do foco do problema de pesquisa.

<sup>1</sup> *Flow* é um termo em inglês que pode ser traduzido para o português como *fluxo*. Nas referências consultadas é utilizado como sinônimo da expressão *estado de flow* e *estado de fluxo*, significando um estado prazeroso, de atenção plena e de interesse no que está sendo executado. Nessa dissertação optamos por usar o termo em português: estado de fluxo.

No primeiro momento realizamos a leitura exploratória dos títulos das 833 pesquisas encontradas, que precisariam apresentar aplicação na educação escolar em nível de Ensino Fundamental, e posteriormente realizamos a leitura seletiva dos resumos com a validação para gamificação em sala de aula e a ocorrência motivacional e/ou estado de fluxo. O número de documentos analisados e que se relacionavam com o foco desse estudo diminuiu, somando treze trabalhos – quatro teses e nove dissertações – que possibilitaram identificar os conhecimentos acadêmicos que se assemelhavam ao propósito da pesquisa, como visto no quadro adiante.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas de acordo com títulos aproximados ao tema de pesquisa

<b>Autor</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Estudo desenvolvido</b>
Gustavo Nogueira de Paula, 2011 UNICAMP Dissertação	A prática de jogar videogame como um novo letramento	O trabalho caracteriza a prática de jogar videogame como um novo letramento, argumentando a favor da demanda dos professores incorporarem saberes sobre o videogame e sobre as maneiras como eles são lidos. Os dados da pesquisa revelaram que os sujeitos foram incapazes de compreender o sentido semântico dos jogos. Diante dessa realidade, o autor preconiza que a escola invista mais nesse tipo específico de letramento.
Valéria Bussola Martins, 2011. UPM Dissertação	O despertar para a leitura por meio das mídias digitais	As reflexões focam o papel do professor nos processos de inclusão e o uso dos jogos eletrônicos em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II como alternativa para incentivar a leitura junto aos estudantes. A autora aponta que para novas práticas pedagógicas seria importante que o professor tirasse proveito das ferramentas do mundo virtual, visto que são atrativas, aliando as obras literárias à formação de leitores competentes.
Leonardo Brandão Marques, 2011.	Estudo de inserção de jogos computadorizados	Marques investigou a avaliação da influência dos jogos eletrônicos na

<p>UFSCar Tese</p>	<p>como recurso complementar ao ensino de leitura</p>	<p>aprendizagem de leitura por meio de um <i>software</i> e a mesma condição de ensino sem o jogo em dois grupos de estudantes. Os resultados demonstraram que os estudantes preferiram o jogo no formato eletrônico, com um engajamento nivelado e com tendência de preferência, mesmo adequando aos dois gêneros, a maior participação de meninos.</p>
<p>Silvana Paulina de Souza, 2014. FFC/UNESP Tese</p>	<p>Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler</p>	<p>A pesquisa objetivou criar contextos e modos motivadores para o ensino das estratégias de compreensão leitora da criança, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental tendo o professor como mediador do processo metodológico. Os estudos apontaram que as estratégias desenvolvidas levaram as crianças à apropriação do ato de ler.</p>
<p>André Noronha Furtado de Mendonça, 2015. CINTED / UFRGS Tese</p>	<p>O jogo digital como incentivador da leitura em alunos do ensino médio</p>	<p>Com base em resultados obtidos pelo MEC em avaliações em larga escala, observou o contexto escolar de jovens estudantes do Ensino Médio e a aplicabilidade do uso da sala de informática em processos de ensino. Desenvolveu como proposta a utilização de jogos como ambiente de estímulo a leitura de obras literárias. Segundo o autor, esses jogos foram capazes de estimular o interesse dos estudantes pela aprendizagem, tornando o processo de ensino mais atraente e dinâmico.</p>
<p>Marylin Vieira de Menezes, 2015. UFS Dissertação</p>	<p>Quiz digital Leitura em Ação: objeto de aprendizagem na formação do leitor crítico no Ensino Fundamental II</p>	<p>O trabalho apresenta um <i>quiz</i> digital denominado Leitura em Ação como ferramenta com tirinhas, charges e canções para construção do saber e desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A autora desenvolveu sua pesquisa a partir da metodologia de pesquisa-ação</p>

		que revelou ser o <i>quiz</i> digital uma estratégia que engaja os alunos, contribuindo para melhoria do processo de ensino aprendizagem da leitura
Daniela Cristina Sales Portela, 2016. UFMG Dissertação	A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem	A pesquisadora elaborou um projeto de ensino para desenvolver um objeto de aprendizagem do tipo jogo digital nas aulas de Língua Portuguesa, constituído por vários módulos com oficinas de leitura, compreensão e produção de texto, envolvendo o gênero artigo de opinião. Durante a aplicação, os alunos demonstraram significativo desenvolvimento na habilidade argumentativa, pois suas escritas assim o demonstraram com o uso dos operadores argumentativos.
Adriana Ferreira Boeira, 2016. UCS/UniRitter Tese	Ler e jogar ou jogar e ler?: estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao jogar no <i>Click Jogos</i> .	A pesquisa investigou o perfil dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola privada no interior gaúcho, analisando estratégias de leitura com jogos digitais do <i>site Click Jogos</i> . O estudo revelou diferentes aspectos de leitura desenvolvidos pelos estudantes. Foi constatado pela autora que sendo possível oferecer para os estudantes novas práticas de leitura que os desafiem como leitores, há possibilidades de apropriação de conhecimentos e de significados e sentidos por eles.
Cláudia dos Santos Moreira, 2018. UFP Dissertação	A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no Ensino Fundamental.	O estudo sobre o uso da gamificação como estratégia na formação de leitores literários em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, mostrou que usar novas tecnologias e metodologias ativas para a formação de leitores, considerando a leitura literária como meio de transformação dos sujeitos é possível. Com a realização da pesquisa, ela percebeu e evidenciou que a gamificação pode motivar os

		alunos para a leitura. Moreira (2018), entretanto, alerta que a gamificação na educação não é uma solução mágica para resolver dificuldades, mas mais uma metodologia ativa, possível de ser implantada nas escolas brasileiras.
Maria Ivania dos Santos Araújo, 2018. UFS Dissertação	Do texto literário ao jogo	Propõe uma intervenção com os contos de fada e o jogo <i>Côntigos</i> no Ensino Fundamental II para o resgate dos textos literários e suas multifaces, buscando a melhoria do ensino da leitura. O uso da ludicidade neste trabalho resultou leitores mais ativos e reflexivos, possibilitando perceber que a ampliação do debate sobre a melhoria do ensino da leitura literária nas salas de aula, produz um fortalecimento do letramento literário no Ensino Fundamental II.
Greice Bettoni, 2018. UCS Dissertação	A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada	A pesquisa buscou a compreensão de jogos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I de uma sala de escola do campo. Um trabalho de observação nos dez dias de aplicação do projeto evidenciou a potencialização da aprendizagem da leitura pelas crianças com atividades lúdicas. Os jogos foram recursos favoráveis que contribuíram na aquisição dessa habilidade.
Alessandra Maria Silva Nascimento, 2018. UFS Dissertação	Leitura – intertextualidade – jogo: tudo junto e bem articulado.	Uma pesquisa de caráter intervencionista, realizada em uma sala do 9º ano do Ensino Fundamental, busca estimular estratégias de leitura e interpretação de texto. Os resultados revelaram que os alunos melhoraram sua habilidade leitora. A autora observou um envolvimento dos alunos com a atividade do jogo e os textos mêmicos que permitiu atingir

		resultados positivos nas estratégias de leitura com exploração do gênero.
Luiza Carla Carvalho Siqueira, 2019. UFRN Dissertação	Gamificação: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola.	A pesquisa utilizou a gamificação como estratégia para motivação, engajamento e colaboração na construção efetiva de aprendizagens por parte de estudantes de uma turma de 9º ano de uma escola da zona rural. Os participantes trabalharam colaborativa e ativamente em equipes, com o engajamento de todos no processo. Com colaboração, compartilhamento de responsabilidades, exercício de liderança, protagonismo, negociação e resolução de problemas, Siqueira (2019) destaca que a cada desafio, crescia o envolvimento e a motivação dos estudantes.

Fonte: A autora.

O quantitativo de estudos pode indicar que a gamificação é uma estratégia ativa já utilizada nas salas de aula, mas ainda pouco observada no Ensino Fundamental I. As estratégias descritas incluem desde o uso de jogos e ferramentas tecnológicas já existentes, pensadas para suprir demandas peculiares ao público-alvo, com a presença de motivação e engajamento do mesmo.

A gamificação não significa o uso de jogos ou *games* digitais, pois *gamificar* não é simplesmente usar jogos, mas trazer muitos elementos dos jogos para o desenvolvimento do processo educativo. Nesse sentido, Busarello (2016) e Alves (2018) defendem que na gamificação haja engajamento e motivação dos estudantes para o aprendizado com os elementos de *games* fora de contexto de jogo.

O engajamento e motivação são objetivos explícitos da *gamificacion*, entendendo o primeiro como imprescindível para reter a atenção do indivíduo e envolvê-lo no processo criado. [...] Motivar o indivíduo consiste em energizar, fornecendo direções, propósitos ou sentido aos comportamentos e às ações. Dirigir a participação em uma ação ou atividade é o elemento chave no processo de *gamificacion*. (BUSARELLO, 2016, p.29-30)

Para aumentar o nível de comprometimento e engajamento, os elementos dos jogos têm a capacidade de tornar o processo mais divertido e agradável com o conteúdo e conhecimento desenvolvido.

Perante os resultados constatados nas pesquisas já realizadas e publicadas na forma de teses e dissertações aqui analisadas, percebemos a relevância de efetuar um estudo sobre o ensino da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental I, com estratégias gamificadas que favoreçam a aprendizagem ativa e o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes com/sem o uso de meios digitais e tecnologias educacionais, considerando um largo campo de conhecimentos que podemos explorar nesse nível de ensino.

### **1.3 Desenho da investigação**

Na atualidade percebemos que para atender a demanda de saberes múltiplos e diversos, a escola precisa estar preparada, assim como os docentes, relativamente ao seu papel de mediação na construção de novas leituras e culturas digitais, adequando-as ao protagonismo dos estudantes. Assim, nos propomos com este estudo a responder algumas questões: A gamificação motiva a leitura? Os estudantes durante o desenvolvimento de estratégias de gamificação atingem um estado de fluxo na leitura?

Com base nessas perguntas que se constituem questões de pesquisa foi traçado o objetivo geral desse estudo: construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos foram:

- Conhecer o perfil tecnológico e *gamer* de estudantes;
- Compreender as motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações dos estudantes para a leitura;
- Analisar a motivação e o estado de fluxo dos estudantes durante o processo de gamificação da leitura.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção, envolvendo uma turma de 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de um município de pequeno porte no

interior paulista. Na coleta de dados utilizou-se inicialmente um questionário para compreender o perfil tecnológico e o perfil *gamer* dos estudantes. Depois realizou-se um primeiro grupo focal a fim de compreender as motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações no processo de ensino aprendizagem dos estudantes relativos à leitura. Com os dados do questionário e do primeiro grupo focal, a pesquisadora construiu e aplicou uma estratégia ativa de gamificação para leitura. Durante o processo de gamificação, houve observação e produção de alguns materiais na intervenção pelos estudantes, e que foram objeto de análise. Ao final, realizou-se um segundo grupo focal pós-intervenção com os participantes a fim de avaliar a motivação e o estado de fluxo vivenciado durante o processo gamificado para leitura. A estratégia e delineamento metodológicos, bem como a análise dos dados coletados serão expostos posteriormente na presente dissertação. A seguir expomos a estrutura adotada para organização.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Na seção um encontra-se a caracterização do trabalho que consiste em informações iniciais, introdução, na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora como motivação para a realização da pesquisa, o cenário atual da temática em que se inscreve o estudo e sua importância científica, levantamento de estudos já realizados, perguntas e objetivos da pesquisa.

Na seção dois, é proposta uma discussão teórica fundamentada na pesquisa bibliográfica para contextualizar a leitura no interior do componente curricular Língua Portuguesa. Os documentos oficiais e o trabalho docente para a aprendizagem ativa no processo de leitura. A gamificação na leitura e os fatores de motivação e estado de fluxo.

Com a discussão teórica e a contextualização referente à motivação com a gamificação na leitura foi descrito um percurso metodológico na seção três. Nela apresentamos a natureza da pesquisa, o universo dos participantes, a coleta e análise dos dados, assim como os procedimentos éticos para a coleta de dados quando envolver seres humanos.

O planejamento da estratégia de gamificação e elaboração de intervenção pedagógica junto aos estudantes do Ensino Fundamental I, com os elementos de

*games* para a intervenção com a leitura mediante o objeto de estudo e os relatos do primeiro grupo focal, estão na seção quatro.

Na seção cinco foram apresentados os dados levantados na aplicação das estratégias gamificadas e as categorias levantadas para discussão a saber: (1) Elementos de gamificação e a motivação para a leitura; e (2): O estado de fluxo durante a gamificação na leitura. Finalizando, trazemos ainda as considerações finais em conexão com a estratégia de gamificação e sua aplicação no Ensino Fundamental I.

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção têm início as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura no componente curricular Língua Portuguesa. Um entrelaçamento da literatura com documentos oficiais que fundamentam o ensino da leitura na Educação Básica. O trabalho docente com metodologias ativas que motivam o engajamento do estudante no processo educativo colocando em foco a estratégia de gamificação com seu conceito e relação com a aprendizagem.

### 2.1 A leitura no componente curricular da Língua Portuguesa

A leitura é uma prática social desenvolvida para a construção de sentidos no processo de interação do leitor com o texto. Tal processo tem se modificado ao longo dos tempos: da passagem da impressão artesanal dos textos até o uso de tecnologias digitais na produção de textos não lineares, com a presença de *hiperlinks*. Sobre a mudança nos textos, Silva (2019, p. 48) destaca:

Considerando que a globalização e o surgimento das TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] promoveram significativas mudanças nas formas de comunicação e, conseqüentemente, nos textos que concretizam as interações sociais na contemporaneidade, o ato da leitura precisa ser revisto e sua concepção, ampliada, uma vez que os textos que circulam nos diversos âmbitos sociais já não são mais constituídos unicamente por elementos verbais (palavras), eles agregam outras linguagens (imagens, gráficos, sons etc.) que também contribuem para a construção de seus sentidos.

Assim, quando nos referimos ao processo de leitura, temos que conceber os textos a serem lidos em diferentes formatos. Mas, independentemente do tipo de texto, é inegável que o processo de leitura contribui com a formação como um todo, pois o processo de previsão na leitura, baseado na experiência anterior do leitor, auxilia na construção da interpretação. Para Solé (2012, p. 27),

[...] quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Com base em evidências de resultados positivos do processo de leitura, foram criadas políticas para regulamentação e promoção da leitura na Educação Básica brasileira, com dispositivos que servem de orientação para instituições de ensino e profissionais da educação, estabelecendo diretrizes ao trabalho a ser desenvolvido para o atingimento de uma educação de qualidade. Dentre esses documentos normativos, trazemos alguns que servem ao propósito desse estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) considerados norteadores para o Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, e apontados como referência de qualidade para a educação brasileira com a finalidade de ajudar as escolas na execução de seu trabalho e na elaboração curricular, propõem um trabalho voltado ao estudo de novas linguagens. Já na primeira versão dos PCNs (BRASIL, 1997) esse aspecto comparecia em seus princípios:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar **com novas tecnologias e linguagens**, capaz de responder a novos ritmos e processos. (BRASIL, 1997, p. 28, grifo nosso)

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica – DCNs – (BRASIL, 2010), objetiva orientar o planejamento curricular das escolas e de seus sistemas de ensino, definindo novas diretrizes que buscam um ensino organizado e planejado entre todas as áreas do conhecimento.

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional: a) **a Língua Portuguesa**; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, p. 6, grifo nosso)

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), traz o eixo de leitura que compreende:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Seguindo esse olhar, a BNCC destaca as competências de Língua Portuguesa a serem trabalhadas em nível de Ensino Fundamental I, prevendo a garantia dos objetivos necessários para a formação do estudante quanto à leitura durante o processo educativo de alfabetização.

[...] 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. [...]  
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87)

Acreditamos que o intuito da leitura é abrir novos horizontes, dando maiores dimensões, ampliando os conceitos, o que para a criança é fundamental, pois através de novas experiências, novas vivências, ela se desenvolve. Nesse sentido, é importante que o processo de leitura seja bem trabalhado e, principalmente, com as estratégias que colaborem com a formação do leitor. A leitura e a escrita são elementos de práticas sociais desenvolvidas durante toda a vida e na escolarização dos estudantes.

Quando o educador cria condição para que a criança, apoiando-se no seu conhecimento prévio, leia o mundo através do texto, abre um leque de possibilidades para que se produza uma compreensão melhor do texto através de novas conexões, ampliando o entendimento com maior qualidade para diferentes gêneros textuais.

Segundo Girotto e Souza (2010), há seis estratégias metacognitivas de leitura que podem levar o estudante a desenvolver a capacidade leitora de forma

independente, estimulando seu conhecimento prévio, a saber: *conexão* (são ligações que o sujeito estabelece entre os conhecimentos pessoais para entender o texto); *inferência* (são relações das entrelinhas do texto com algo que é conhecido, respondendo aos pensamentos do leitor que formula conclusões e faz previsões refletindo sobre sua leitura); *visualização* (são imagens mentais que ajudam a trazer significado ao texto); *questionamentos* (são perguntas ao texto que possibilitam a busca e descoberta de informações que estão presentes dentro ou fora do texto facilitando a compreensão); *sumarização* (é determinar o que é importante no texto buscando sua essência e diferenciando daquilo que é interessante) e *síntese* (é a possibilidade de recontar as informações do texto com suas próprias palavras de forma resumida).

A leitura para Bajard (2014) é considerada uma arte, constituindo-se em um processo individual de construção de significados. Aprender a ler é transcender espaços, tornando-se participante de uma vida social. O mundo gira em constante evolução, a leitura e a escrita precisam acompanhar essas transformações. Vemos claramente essa evolução nos meios de comunicação, o surgimento das novas tecnologias como telefones, computadores, *tablets*, telefones celulares, internet, redes sociais, as quais se vinculam a ferramentas tecnológicas. A presença dessas tecnologias tem se mostrado um elemento modificador de espaços não só da vida social, mas também de práticas educativas.

## **2.2 Os documentos oficiais e o trabalho docente para a aprendizagem ativa no processo de leitura**

Desde o século XIX discutia-se privilegiar o estudante na atividade de sua aprendizagem, saindo da passividade da educação tradicional e protagonismo do professor para o protagonismo do estudante. Dewey, conforme Westbrook *et. al.* (2010), afirmava que a criança ao chegar na escola já possui uma bagagem de conhecimentos, sua leitura de mundo, e cabe ao professor agir sobre esse conhecimento no espaço educativo.

Todo trabalho docente para obtenção de resultados demanda organização e planejamento referente aos conhecimentos já adquiridos de uma turma, guiando-os para outras possibilidades na ampliação dos saberes. Assim, é fundamental que o professor, antes do desenvolvimento dos conteúdos, realize o desenho do seu

planejamento didático-pedagógico e estabeleça as estratégias para o seu desenvolvimento.

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) apresenta 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, elencando o desenvolvimento de estratégias e o apoio de tecnologias pedagógicas que se articulem com as especificidades da educação. O PNE, na sua Meta 5, fixa que todas as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, destaca em duas estratégias a relação das tecnologias educacionais com a alfabetização.

[...] 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;  
5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;  
(BRASIL, 2014)

Considerando ainda o contexto das políticas educacionais voltadas para a formação do docente que atuará na Educação Básica, é relevante citar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que a partir de uma dada visão do papel do profissional professor orienta, portanto, a prática docente. Destacamos deste documento aspectos relativos à formação docente que se relacionam com a presente pesquisa, entre os quais a competência geral do docente:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13)

E as competências específicas e habilidades;

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.  
[...]1.2.6. Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e

atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante (BRASIL, 2019. p. 15)

2.4. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades. 2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. (BRASIL, 2019, p. 18)

Pelo documento acima citado, percebe-se que o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa deve utilizar metodologias e estratégias ativas de aprendizagem que se conectem aos conhecimentos prévios e contexto cultural do estudante, vindo ao encontro do que já destacou Moran (2018, p. 2):

[...] aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.

Mediante o planejamento dos conteúdos a serem abordados e das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas envolvendo estes conteúdos, o educador pode agregar meios digitais, elaborar percursos com *design* dos jogos para as atividades e contemplar os conhecimentos e os objetivos propostos para o atingimento da competência leitora no desenvolvimento dos diferentes textos a serem trabalhados.

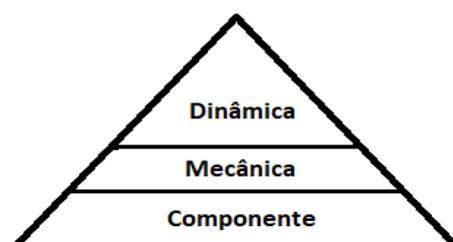
### 2.3 A gamificação na leitura

A gamificação na educação escolar tem sido incorporada como novidade com resultados positivos como a experiência dos jogos para a Pedagogia, tornando a aula mais atraente ao olhar do estudante. Como estratégia ativa na educação, ela tem a capacidade de envolver e engajar o estudante em suas aprendizagens com a inclusão de elementos *game* tais como: *Dinâmica*, *Mecânica* e *Componentes*.

Segundo Alves (2018), apoiado em Werbach e Hunter, a *Dinâmica* é um elemento que atribui direção e sentido à experiência; a *Mecânica* são os elementos que promovem a ação e o desenvolvimento das coisas; e os *Componentes* são os aspectos evidentes como pontos e missões. A Figura1 *Pirâmide de elementos da*

*gamificação* mostra a relação dessa divisão no olhar de Werbach e Hunter (*apud* ALVES, 2018).

Figura 1 – Pirâmide de elementos de gamificação



Fonte: Adaptada de Werbach e Hunter (2012) *apud* Alves 2018, p. 50.

Os elementos de gamificação, que constituem cada etapa da pirâmide citada, como: regras, *feedback*, recompensas, motivação, níveis, competição, conflitos entre outros, estão explicados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Elementos da gamificação

FUNDAMENTOS		
D I N Â M I C A	Condições	Responsável por definir limite para alcance do objetivo para o caminho fácil.
	Emoções	No <i>game</i> pode-se ter uma diversidade de sentimentos, desde alegrias, tristezas, motivados por um <i>feedback</i> ou recompensa nos resultados da gamificação.
	Narrativa	É a forma, explícita ou não, como foram estruturados os elementos da gamificação. A narrativa não necessariamente deve se constituir de uma história, mas deve permitir aos participantes do jogo manter correlação com o contexto, criando conexões e sentidos coerentes.
	Progressão	Momento em que o jogador recebe mecanismos de evolução e percebe que está avançando de um ponto a outro, percebendo que vale a pena continuar.
	Relacionamento	Situação de interação entre os participantes, sejam eles amigos, colegas de time ou oponentes, fator da dinâmica com socialização no ambiente de gamificação.
	Desafios	São os obstáculos propostos para alcançar os objetivos durante um jogo e que motivam a busca da vitória.
	Sorte	Possibilidade de avançar com a sensação de algum

<b>M E C Â N I C A</b>		elemento surpresa
	Cooperação e competição	Em uma mesma atividade, ter o desejo de junto com outras pessoas construir algo juntos ou agir para superar oponentes e alcançar o estado de vitória.
	<i>Feedback</i>	Momento em que o jogador percebe que é possível alcançar o objetivo, pode acompanhar seu progresso e pensar em novas estratégias para aplicar na atividade.
	Aquisição de recurso	Recursos que podem ser adquiridos ao longo do jogo, úteis para outro momento do jogo.
	Recompensas	Benefícios conquistados que simbolizam vidas e direitos de jogar novamente. Estas representam incentivo motivador para continuar participando e manter o foco na atividade.
	Transações	São momentos de troca, compra e venda de recursos adquiridos e que podem ajudar e motivar a progressão do participante.
	Turnos	É a troca de participantes durante as jogadas, cada um em sua vez.
	Estado de vitória	Esse momento caracteriza a conquista de todos os objetivos e/ou somatória máxima de pontos no final de um jogo, seja individual ou coletivamente.
<b>C O M P O N E N T E S</b>	Realizações	Recompensa ao jogador por cumprir desafios ou missões.
	Avatares	Representação visual de seu personagem.
	<i>Badges</i>	São as representações visuais dos resultados conquistados.
	<i>Boss</i>	Desafio ou batalha muito difícil de realizar para avançar de nível.
	Coleções	Agrupamento de elementos próprios do jogo conquistados a cada fase que poderão servir ao final para demonstrar suas realizações aos demais participantes.
	Combate	Luta que deve ser travada entre participantes em forma de competição.
	Desbloqueio de conteúdos	Desbravamento de outros níveis no jogo conquistado na execução realizada anteriormente.
	Doar	Transferir recursos ou elementos a outros participantes do jogo motivando-o a continuar no jogo.
	Placar	Representação visual do ranqueamento dos jogadores, permitindo o acesso visual a todos os participantes da sua posição em relação aos demais.
	Níveis	São os graus diferentes de dificuldades apresentadas aos participantes durante a gamificação adequadas às habilidades já adquiridas do jogador.
	Pontos	Representação da contagem de pontos acumulados no decorrer da gamificação.
	Investigação ou exploração	São resultados implícitos no contexto da narrativa do <i>game</i> , que consiste em buscar estratégias para

		alcançar o resultado.
	Gráfico social	É a representação das conexões sociais desenvolvidas durante a gamificação, mostrando seus aliados e outros participantes do seu círculo social.
	Bens virtuais	São elementos virtuais que os jogadores estão dispostos a adquirir pagando com moedas virtuais que podem ajudar durante o jogo.

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de Alves (2018, p. 51-57)

Os elementos dos jogos não precisam ser todos utilizados na atividade, mas é importante estabelecer quais deles serão fundamentais no contexto da atividade. A aplicação na educação não obriga o uso de tecnologias, entretanto se apresenta como um dos grandes desafios da criação de ambientes gamificados, saber como relacionar e estimular as formas de motivação, extrínseca e intrínseca. para a aprendizagem.

Para Busarello (2016) e Müller, (2017), a gamificação como princípio de apropriação de elementos do jogo dentro contexto educacional deve também estabelecer objetivos a serem alcançados na resolução de problemas. É através desses objetivos que o estudante se motiva e engaja na experiência para a solução dos desafios exigidos nas tarefas no contexto do não jogo mediado pelo professor e de forma divertida se torna o protagonista da sua aprendizagem.

Como exemplo podemos citar a experiência exitosa de Müller (2017) que propôs a gamificação da leitura de um livro literário em uma sequência desenvolvida em 14 semanas. A cada capítulo lido – um capítulo por semana –, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II recebiam uma nova missão. A cada três capítulos lidos, faziam uma roda de conversa para saber o que haviam compreendido da leitura. As missões eram disponibilizadas no *Google Classroom*. E conforme os estudantes cumpriam e entregavam as suas missões, eles recebiam pontos. Foram 14 fases e 28 missões.

Sobre tal aspecto motivacional, Moran (2018, p. 21) afirma que aulas gamificadas “[...]são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real.[...]” e que na gamificação existem vários recursos digitais para todas as finalidades (*Padlet*<sup>2</sup>, *CmapTools*<sup>3</sup>,

<sup>2</sup>O *Padlet* é uma ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através do navegador de internet de computador ou aplicativo de celular. <https://pt-br.padlet.com/>

*Book Creator*<sup>4</sup>) que, na educação, assumem o papel de ferramentas ativas na aprendizagem para o progresso do estudante.

Com efeito Busarello (2016), sistematiza a gamificação em cinco tópicos que devem ser considerados de forma independente: “mecânicas de jogos”, “pensar como em jogos”, “motivação e engajamento”, “narrativa” e “aprendizagem” que bem articulados podem tornar o processo de ensino atraente.

Figura 2 – Cinco variáveis que definem o conceito de gamificação



Fonte: Busarello (2016, p. 35).

Identificamos que o eixo *Leitura* do componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC vem a propósito do trabalho didático metodológico com adoção das metodologias ativas no trabalho docente. O componente curricular Língua Portuguesa tem como finalidade possibilitar a participação do estudante em práticas de linguagem diversificadas, através de competências específicas, que

<sup>3</sup> *CmapTools* é uma ferramenta para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, ou seja, é um programa que lhe auxilia a desenhar mapas.

<https://cmaptools.br.uptodown.com/windows>

<sup>4</sup> *Book Creator* é uma ferramenta simples que permite a criação de livros digitais.

<https://bookcreator.com/>

oportunizem “[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...]” (BRASIL, 2018, p. 65), e que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte com textos em suas diferentes fruições.

As atividades de leitura são motivadoras quando relacionadas ao interesse do estudante/leitor, e atividades de leitura gamificadas devem ter como objetivos atrair e incentivar atitudes de interesse e cuidado com os leitores.

#### **2.4 A gamificação: motivação e o estado do fluxo para leitura**

A motivação dos estudantes tem sido um desafio encontrado no contexto educacional e que precisa ser enfrentado, pois reflete no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Ela não é um produto e não pode ser observada diretamente, é um processo a partir de determinados comportamentos. Conforme Afonso e Almeida (2010), o que se vivencia na escola, entre tarefas e atividades, se associa a processos cognitivos que podem produzir comportamentos motivacionais, entre os quais estão a capacidade de atenção, a concentração, o processamento de informações e a resolução de problemas que são característicos do contexto escolar e que devem ser levados em consideração no processo de ensino e de aprendizagem.

O processo de gamificação pode ser uma estratégia ativa de motivação para a leitura. A motivação pode ocorrer por razões intrínsecas – parte do desejo e/ou do prazer do estudante em realizar uma determinada atividade pelo gosto do fazer – ou por razões extrínsecas – derivadas de fatores externos ao estudante, de solicitação do professor para a execução ou para agradá-lo, por exemplo. As motivações, intrínsecas ou extrínsecas, funcionam como forças propulsoras para a realização das atividades propostas.

Sobre a motivação no contexto escolar, Afonso e Almeida (2010) acrescentam que o estudante motivado intrinsecamente conclui a tarefa pelo interesse e satisfação gerados pela atividade, no entanto, estando motivado extrinsecamente, o estudante realiza a tarefa por causas externas como medo de punições, obtenção de recompensas, reconhecimento ou ainda por julgá-la necessária, mas não relativa à sua vontade. Nesse sentido, cabe aos professores

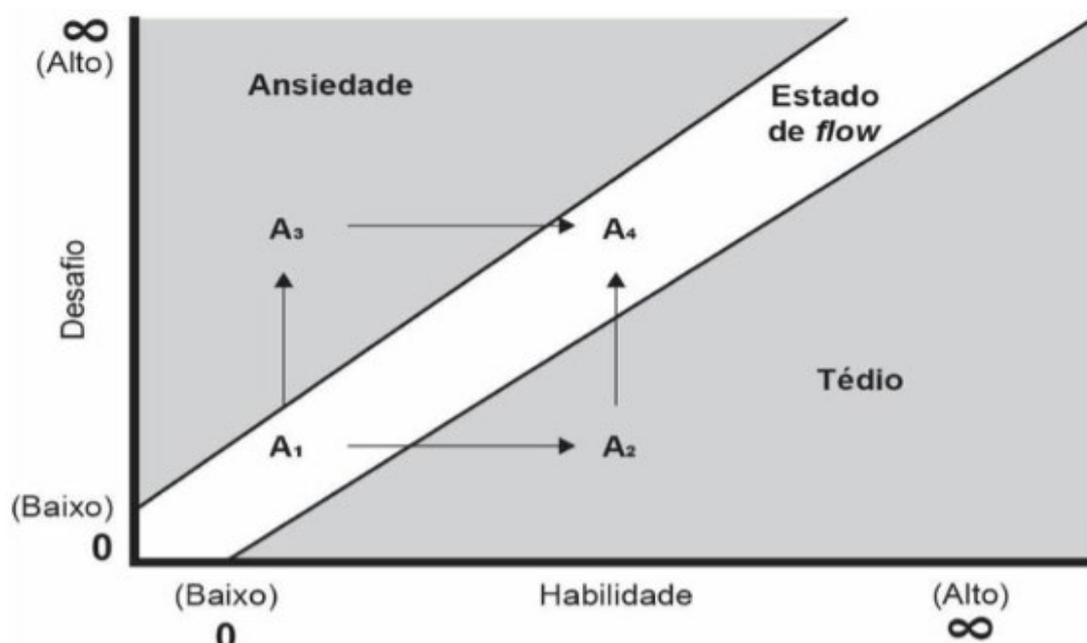
reconhecerem as atribuições de causalidade da motivação de seus estudantes durante a realização da atividade, assim intervindo com um *feedback* de forma adequada e positiva no processo motivacional do estudante.

Da mesma forma, quanto à leitura, as pessoas podem ser motivadas a desenvolverem essa habilidade por fatores intrínsecos e extrínsecos de motivação. Suehiro e Boruchovitch (2017), pesquisando os fatores motivacionais para a leitura, evidenciaram que estudantes motivados se envolvem no processo de aprendizagem, enfrentam atividades desafiadoras e não desanimam perante o fracasso. As autoras destacaram em sua pesquisa que as meninas são mais motivadas para a leitura se comparadas aos meninos. E os estudantes mais novos apresentam níveis de motivação mais elevados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Já Pinheiro, Lima e Araújo (2020) acreditam que para desenvolver o hábito da leitura, os leitores necessitam de motivação, que poderá surgir de várias influências em casa, com a família, ou na escola. Para eles, como estratégia, a escola pode motivar a leitura possibilitando a aquisição de livros conforme o público, a idade, pela escolha e não pela obrigação.

Nesse percurso, Gomes e Boruchovitch (2015) buscam a validação, ainda em construção, de uma escala para avaliar a motivação para a leitura de estudantes do Ensino Fundamental à luz da Teoria da Autodeterminação, a contar de quatro fatores: “Motivação Extrínseca Autônoma para a Leitura, Desmotivação para a Leitura, Motivação Extrínseca Controlada para a Leitura e Motivação Intrínseca para a Leitura” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2015, p. 68). Para as autoras, essa teoria trouxe contribuições importantes a fim de ajudar os professores quanto à motivação para a leitura e ao processo de ensino e aprendizagem com práticas ativas de leitura.

Assim, buscando aumentar a motivação, a gamificação precisa equilibrar o desafio com a habilidade e competência necessárias ao processo de ensino. Tal equilíbrio é descrito na teoria desenvolvida por Csikszentmihalyi (2014), como o conhecimento do estado de fluxo, ou seja, o estado de atenção plena e prazerosa no que está sendo executado. As atividades não devem se aproximar do tédio e também não devem ser muitos fáceis ou tão difíceis que impossibilitem sua realização, devem manter um equilíbrio.

Figura 3 – Estado de fluxo



Fonte: Adaptado de Gaio (2021, p. 26)

Conforme Csikszentmihalyi (2014), compreendemos o desempenho de algumas pessoas quando envolvidas em certas atividades para alcançar seu êxito final. Constatamos que o estudante permanece em estado de fluxo quando está em engajamento e imerso nas atividades que trazem satisfação, mantendo a atenção no contexto proporcionado. Segundo Diana *et al.* (2014), os desafios devem ser propostos conforme as habilidades já adquiridas, pois o estudante em estado de fluxo, conquistará outras habilidades para avançar em novos desafios.

A Teoria do *Flow* é composta por nove dimensões do estado de fluxo: *Equilíbrio desafio-habilidade* que se refere à harmonia entre o desafio e sua capacidade de responder adequadamente; *Concentração Intensa na tarefa* ou manutenção do foco no momento da tarefa; *Objetivos claros* no estado de fluxo, o envolvido sabe sobre o objetivo a ser atingido e o que precisa fazer para ter sucesso; *Feedback claro e imediato*, caracteriza-se por indicadores efetivos do desempenho do estudante; *Fusão entre ação e atenção*, o envolvimento intenso na atividade; *Controle absoluto das ações*, que refere-se ao sentir-se no controle da situação, ou sem a preocupação de perder o controle; *Perda da autoconsciência*, a falta de preocupações externas e consequências por causa da absorção da atividade; *Perda da noção do tempo*, desorientação temporal do início ao fim da

atividade; e *Experiência autotélica*, sensação de recompensa por si só, numa apreciação profunda na atividade (OLIVEIRA; GOMES; MIRANDA, 2015)

Compreende-se que a experiência do estado de fluxo está ligada ao sentimento de prazer e satisfação por meio de recompensa intrínseca vivenciada pelo participante com profundo engajamento na atividade. Gaio (2021), assim como Leffa (2007, p. 33), entende que a “atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado”, visto que, ter essa sensação durante e após a atividade de ensino tem sido um dos grandes focos da educação. Nesse sentido, o professor, durante o processo de gamificação, deve estimular a motivação, assim como o engajamento, para que o estado de fluxo possa ocorrer na atividade da leitura, de modo que o estudante em plena atenção naquilo que está realizando, eleve o seu bem-estar.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apontaremos o caminho metodológico percorrido, a abordagem de pesquisa e a natureza dos participantes. Também abordaremos os procedimentos metodológicos, suas características e métodos de investigação, instrumentos de registro das observações, coleta e análise de dados.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo André (2012), refere-se ao levantamento de dados relativos ao contexto de vida social de um sujeito, sua cultura e sua vivência cotidiana, buscando entendê-lo.

Segundo a autora, a abordagem qualitativa:

[...] se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que, como todos nós sabemos, compreende uma série de matizes. (ANDRÉ, 2012, p.17)

Compreende-se, em concordância com Severino (2002), que um projeto de pesquisa bem estruturado e organizado ajuda o pesquisador a realizar seus estudos sem perder o tempo e o foco da sua pesquisa, com a clareza de que o seu projeto de pesquisa não é um plano de trabalho, mas um detalhamento do trajeto e dos instrumentos a serem utilizados para obter o melhor resultado.

Desta da abordagem qualitativa, esse estudo se constitui em uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica que, conforme explicitam Damiani *et. al* (2013, p.58),

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Assim, considerando as questões que orientaram a pesquisa – A gamificação motiva a leitura? Os estudantes durante o desenvolvimento de estratégias de gamificação atingem um estado de fluxo na leitura? – e o seu objetivo

geral, ou seja, construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa, a pesquisadora planejou e desenvolveu atividades gamificadas para motivar o processo de leitura dos estudantes. Nesse processo realizou intervenção e coleta dos dados para análise das práticas educativas, para conhecimento do perfil tecnológico e *gamer* de estudantes e para a compreensão das motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações dos estudantes para a leitura.

### **3.2 Universo e participantes**

O contexto em que foi realizada a pesquisa foi o de uma escola municipal da rede pública de ensino de um município de pequeno porte no interior paulista com 375 alunos matriculados. A organização escolar se apresenta dentro das normas regimentais para rede pública. A escola dispõe de um mobiliário adequado e em boas condições, oito salas amplas e arejadas, quadra poliesportiva coberta, sala de vídeo, cozinha, refeitório, banheiros dentro do padrão, adequados à idade das crianças, consultório odontológico, sala para atendimento psicopedagógico, salas para a equipe de gestão – direção, e coordenação –, secretaria, pátio coberto, biblioteca, conforme detalhado no Projeto Político Pedagógico (PPP).

As salas de aula e o espaço escolar demonstram um trabalho intencional para o atendimento pedagógico, todas as salas apresentam painéis pedagógicos decorativos, contudo, a escola não tem sala de informática para uso coletivo dos estudantes. O quadro de pessoal técnico-operacional e docente da escola é composto por trinta e quatro profissionais e dentre os quais 24 são docentes.

Conforme explicitado no PPP, essa unidade escolar busca o desenvolvimento global do estudante através do atendimento às suas necessidades de aprendizagem, contextualizando a realidade em que se encontra.

No que tange ao público participante da pesquisa, a intervenção foi realizada com uma turma regular do 4º ano do Ensino Fundamental I composta por um total de 26 estudantes. Todos os estudantes tiveram assinados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis, por serem os estudantes menores de idade.

### 3.3 Instrumento de coleta de dados

A fim de atingir o objetivo proposto na pesquisa, a saber: construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa, seguimos alguns passos para a coleta de dados, que foi executada no período compreendido entre os meses de março a agosto de 2022, durante o horário das aulas regulares.

Compreendemos como dados nesse estudo todos aqueles elementos que possibilitem juntar informações para a análise a partir da aplicação de questionários, dos registros dos diários de bordo, fotos e produções dos participantes. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.149):

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistematizados e rigorosamente recolhidos, ligando a investigação qualitativa a outras formas de ciências. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profundamente acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.

Na coleta de dados foi aplicado inicialmente um questionário a fim de levantar o perfil dos estudantes quanto ao acesso a recursos tecnológicos e ao perfil *gamer*<sup>5</sup>. Este foi composto por sete perguntas de múltipla escolha, sendo três relativas ao perfil tecnológico, e quatro referentes ao perfil *gamer*.

Com as informações específicas sobre o público-alvo obtidas com a aplicação do questionário, realizamos o primeiro grupo focal<sup>6</sup> a fim de compreender as motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações dos estudantes para a leitura. A importância do grupo focal nesta pesquisa comunga com as afirmativas de Gatti (2005, p. 8)

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e as pretendidas. É um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha do seu uso tem que ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Vide APÊNDICE A

<sup>6</sup> Vide APÊNDICE B

A realização do grupo focal seguiu um roteiro de perguntas com o intuito de discutir e observar os fatores de motivação, desmotivação e estado de fluxo na leitura, tendo, contudo, cautela no uso de uma linguagem adequada para não induzir respostas.

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário e da realização do primeiro grupo focal foi construída a estratégia ativa de gamificação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Durante a execução da intervenção pedagógica de gamificação, seguimos um roteiro de observação<sup>7</sup> e registramos os dados coletados em diário de bordo. Tal observação, conforme Lüdke e André (1986), precisa ser planejada cuidadosamente pelo pesquisador, delimitando o objeto de estudo e o foco da investigação para validar as informações. Ao proceder a uma observação sistemática, o pesquisador define um plano de observação que deve conter as especificações sobre o que observar na intervenção para a pesquisa a fim de alcançar as informações necessárias (GIL, 2008).

Os materiais produzidos pelos estudantes durante a intervenção também foram objeto de análise para o estudo: leitura e fichas de leitura de obras literárias, *Stop literário*, atividades em ambiente digital (montagem de quebra-cabeças, escrita de textos no *Padlet* e respostas ao *Quiz* literário *Kahoot*) entre outros, conforme detalhamos na próxima seção, seção 4, dessa dissertação.

Ao final da intervenção pedagógica, foi realizado um segundo grupo focal com os estudantes, com roteiro próprio<sup>8</sup>, a fim de discutir as motivações e o estado de fluxo vivenciado pelos estudantes durante o processo de gamificação para a leitura.

### 3.4 Análise dos dados

Bogdan e Biklen (1994) destacam que na análise ocorre a organização dos dados juntados durante a investigação, os quais possibilitam a interpretação e compreensão do material recolhido. Minayo (1994), também tratando da análise dos dados, afirma que esta fase busca:

[...], estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e

---

<sup>7</sup> Vide APÊNDICE C

<sup>8</sup> Vide APÊNDICE D

ampliar conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. (MINAYO,1994. p.69)

Na presente pesquisa, para análise dos dados foram criadas duas categorias a contar da leitura flutuante dos dados, cotejando-os com o referencial teórico, a saber:

#### *Categoria 1: Elementos de gamificação e a motivação para a leitura*

Nessa categoria detalhamos o engajamento dos estudantes e as habilidades desenvolvidas quanto ao uso de elementos dos *games* no componente curricular de Língua Portuguesa diante das missões e desafios propostos. Juntamente com esses dados, foram analisados os relatos dos participantes durante a realização do segundo grupo focal, pós-gamificação, e cotejados com a teoria.

#### *Categoria 2: O estado de fluxo durante a gamificação na leitura*

Em tal categoria, descrevemos as percepções dos estudantes e seus relatos no segundo grupo focal, apresentando as manifestações alinhadas à teoria do estado de fluxo de acordo com as nove dimensões estudadas por Csikszentmihalyi (2014) relativamente à imersão na atividade e à sensação de prazer.

### **3.5 Procedimentos éticos**

Como a pesquisa envolveu coleta de dados com seres humanos, a mesma foi cadastrada na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade do Oeste Paulista e também na Plataforma Brasil, que é a base nacional de registros das pesquisas que envolvem seres humanos para o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)

Após a aprovação CEP e o recebimento do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o nº 54435521.9.0000.5515, os responsáveis legais pelos estudantes menores receberam um convite para a participação de seus filhos na pesquisa, juntamente com a cópia impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup> com informações sobre a natureza da pesquisa, como seria o envolvimento dos estudantes, riscos, benefícios e a confidencialidade. As crianças,

---

<sup>9</sup> Vide APÊNDICE E

menores de idade participantes da pesquisa receberam um Termo de Assentimento<sup>10</sup>.

Os responsáveis que aceitaram que as crianças sob seus cuidados fossem participantes, assinaram o TCLE, recebendo uma cópia do mesmo devidamente assinada também pelo pesquisador.

Apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo responsável e depois da assinatura do Termo de Assentimento pelo menor, é que aconteceu a coleta de dados envolvendo os participantes.

A participação dos estudantes na pesquisa não infringiu as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados ofereceu riscos à dignidade dos participantes.

Os estudantes participantes, ao integrarem a pesquisa, respondendo o questionário sobre o perfil tecnológico e *gamer*, participando do primeiro grupo focal sobre fatores de motivação e desmotivação para leitura, da estratégia ativa de gamificação na leitura, criada e aplicada pela pesquisadora, e do segundo grupo focal, pós-intervenção, para analisar a motivação e o estado de fluxo dos estudantes durante o processo de gamificação da leitura, poderiam ter um pequeno desconforto quanto ao tempo que dispuseram. Além disto, ao responderem o questionário, ao participarem dos grupos focais ou ao saberem que a pesquisadora observou e registrou como ocorreu o processo de gamificação, os estudantes participantes correram o risco mínimo de perceber uma angústia relacionada ao tema quanto ao não hábito de leitura, sendo que a pesquisadora se colocou à disposição para oferecer apoio aos participantes caso isso acontecesse.

A pesquisadora e sua orientadora se comprometeram em divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, encaminhando devolutiva dos resultados da pesquisa aos responsáveis pelos participantes menores, aos participantes, e criando um infográfico com os principais resultados encontrados, que foi enviado à escola contexto da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Vide APÊNDICE F

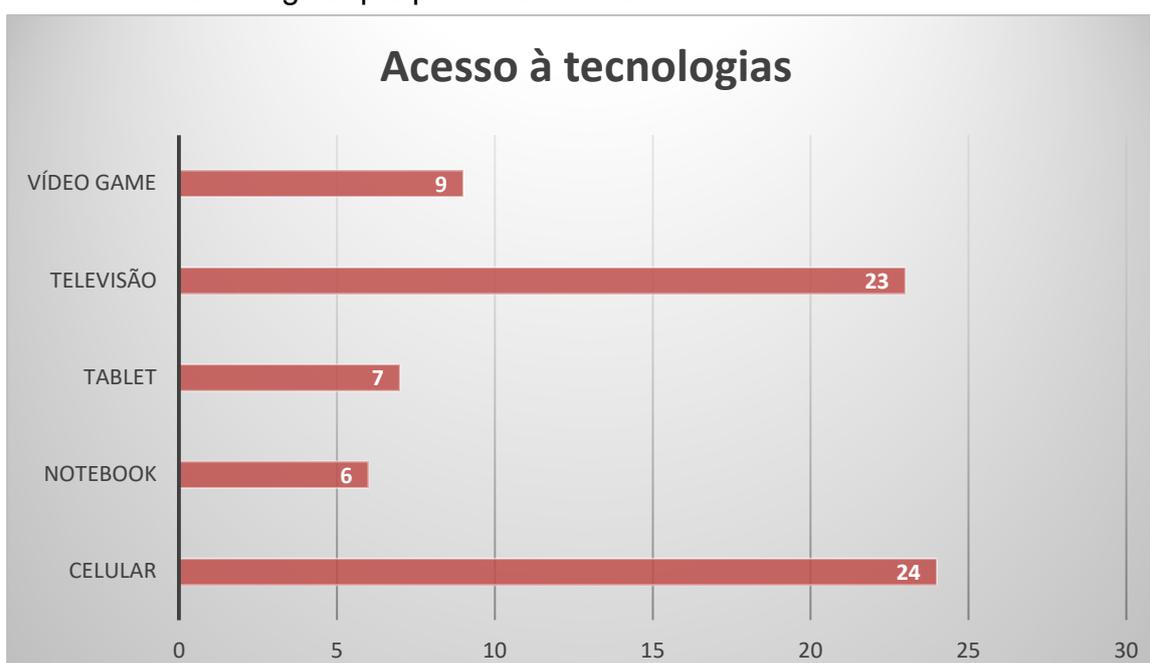
## 4 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As informações descritas nesta seção são oriundas das etapas do processo da pesquisa, ou seja, da aplicação do questionário, da observação, e da realização do primeiro grupo focal, acrescidas das respostas geradas pelos participantes da pesquisa. O desenvolvimento dessas etapas possibilitou encontrar elementos para evidenciar características que compõem perfil *gamer* dos estudantes, os fatores de motivação e desmotivação, e observar a relação dos mesmos com a leitura. Esse conhecimento construído sobre os estudantes, posteriormente foram relacionados e permitiram traçar as estratégias da gamificação com o uso de elementos de jogos, envolvendo ambientes digitais e/ou não digitais, para a formação de leitores.

### 4.1 O perfil tecnológico e *gamer* dos participantes

A pesquisa iniciou no mês de março de 2022, com a aplicação do questionário sobre o perfil dos estudantes quanto ao acesso a recursos tecnológicos e ao perfil *gamer* dos mesmos. Nesse processo de coleta de informações através da aplicação do questionário, em que se buscou conhecer o perfil tecnológico dos estudantes, foram obtidas as seguintes respostas, conforme mostramos nos gráficos a seguir.

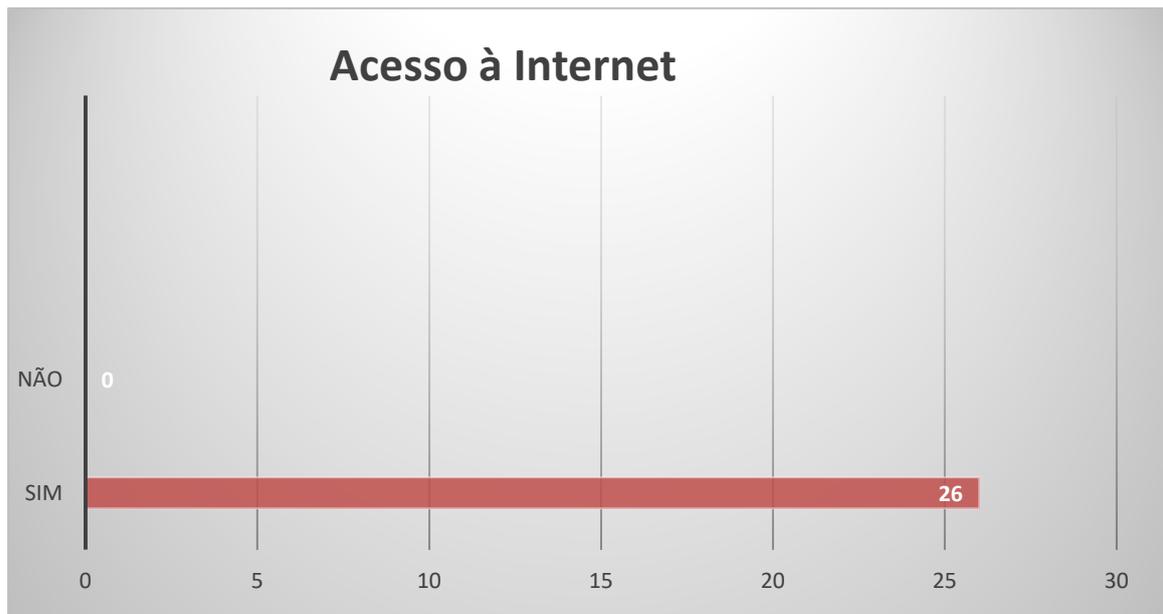
Gráfico 1 - Tecnologias que possui ou tem acesso



Fonte: A autora.

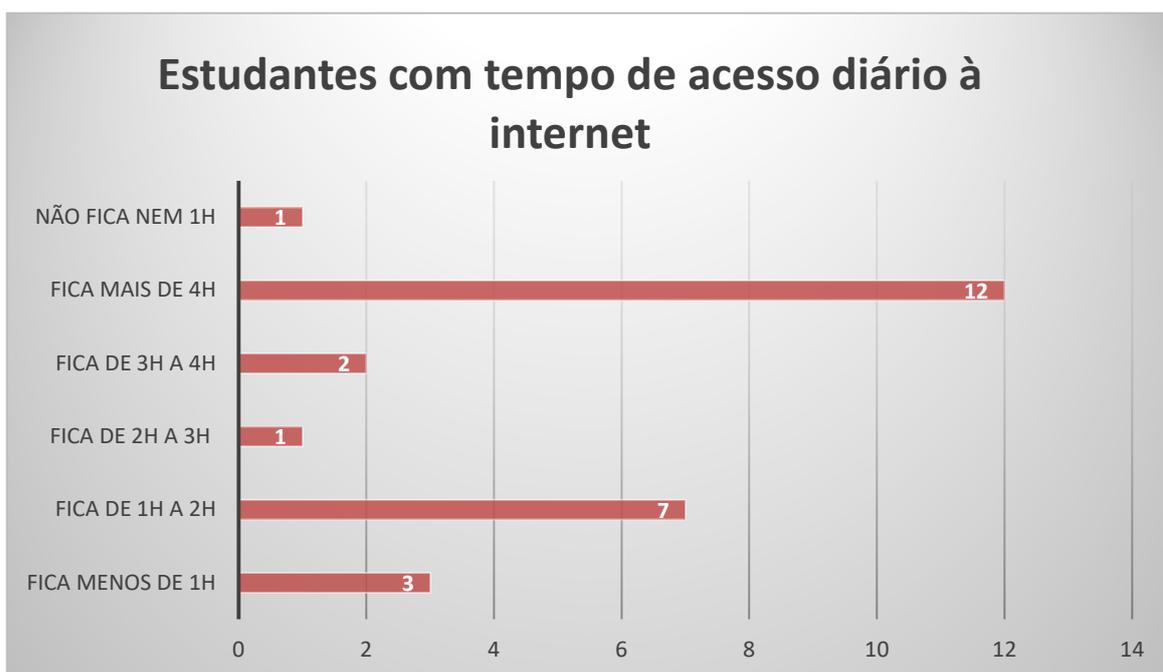
Na primeira questão do questionário – “Qual tecnologia possui ou tem acesso?” –, respondida pelos 26 estudantes participantes da pesquisa, ficou evidente que todos têm acesso a, pelo menos, um meio tecnológico, sendo o telefone celular o que maior número de crianças possui.

Gráfico 2 - Acesso à internet



Fonte: A autora.

Gráfico 3 - Frequência diária de acesso à internet



Fonte: A autora.

Nos Gráficos 2 e 3, referentes à questão sobre o acesso à internet e ao tempo de permanência diária na rede, a quase totalidade de participantes respondeu que usa esse meio de comunicação cotidianamente. Um maior número de estudantes (doze estudantes) afirma acessar à internet por mais de quatro horas em um único dia. Um segundo grupo mais numeroso de alunos (sete alunos) acessa à rede de uma a duas horas diárias. Percebemos pelos dados coletados, que o grupo de alunos participantes apresenta condições viáveis para o desenvolvimento de novos aspectos comunicativos e habilidades de aprendizagem que vão ao encontro dos seus interesses individuais.

Já em relação a questão para o perfil *gamer*, os resultados evidenciaram a interação com o mundo *gamer* a respeito da experiência com os elementos dos jogos. Dentre os vinte e seis estudantes questionados sobre o gosto por jogar, vinte e quatro declararam gostar de jogar e apenas dois estudantes manifestaram opinião divergente dos demais participantes.

Gráfico 4 - Gosto de jogar



Fonte: A autora.

Ainda quanto ao perfil *gamer*, treze estudantes manifestaram gostar de competição, três afirmam não gostar, e sete manifestaram não ter uma preferência. As informações da questão do Gráfico 5 oferecem um dado importante, se agruparmos as respostas em dois polos – gostar de competição e não gostar de competição –: entre os 26 estudantes respondentes há uma divisão, 50% deles não concordam totalmente com a afirmação para o gosto de competição, enquanto exatos 50% concordam totalmente.

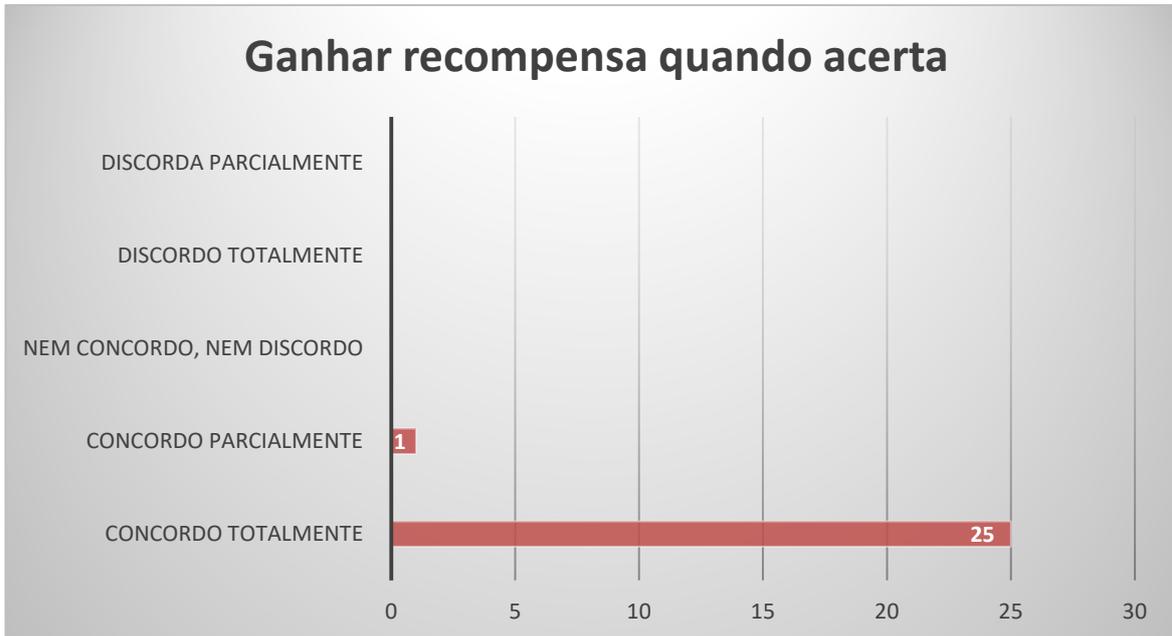
Gráfico 5 - Gosto de competição



Fonte: A autora.

Sobre apreciar receber recompensas quando acertam uma resposta, dados apresentados no Gráfico 6, a quase totalidade dos respondentes, vinte e cinco estudantes, afirmaram desejar recebê-las. O mesmo número de crianças, também respondeu que gosta de trabalhar em equipes conforme mostramos no Gráfico 7.

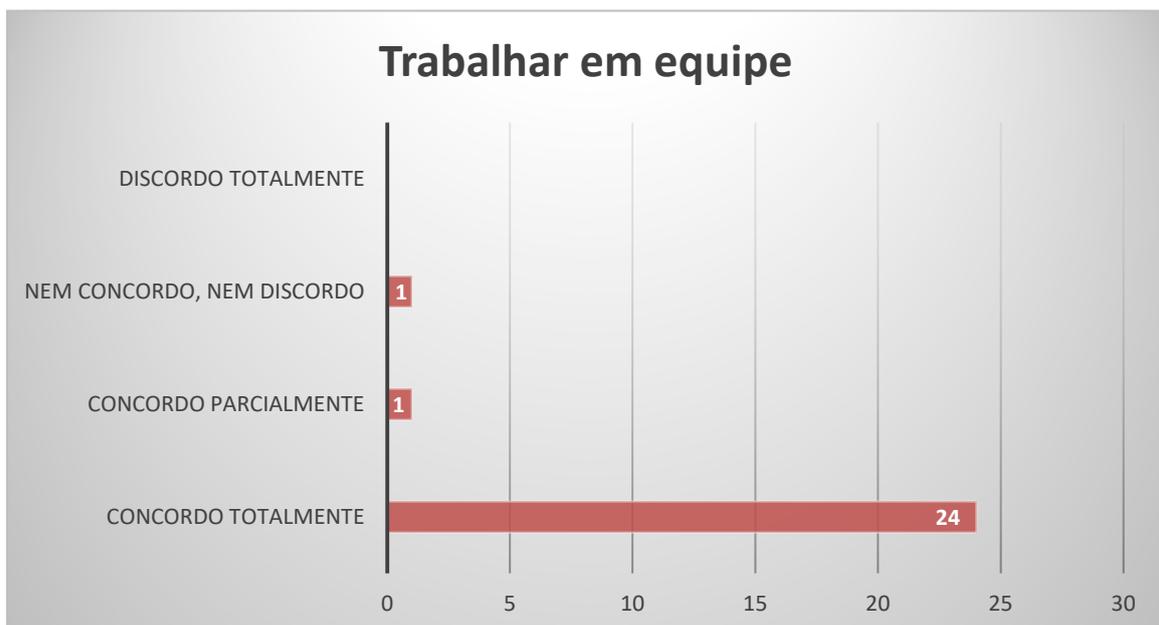
Gráfico 6 - Quando acerto, gosto de ganhar recompensa



Fonte: A autora.

A satisfação com o recebimento da recompensa é um fator motivacional e um sentimento de êxito em determinados processos de competição ou aprendizagem, no entanto um estudante concordou parcialmente, gerando indícios de que recompensa não é fator motivacional para este participante.

Gráfico 7 - Gosto de trabalhar em equipe



Fonte: A autora.

Dessa forma, com as impressões dos estudantes obtidas através da aplicação do questionário, confirmamos a ocorrência de elementos propulsores que viabilizaram empregar estratégia que corrobore o melhor desempenho e satisfação dos mesmos. A maioria dos participantes possui meios tecnológicos com acesso à internet, e acessam a rede por um tempo igual ou superior a duas horas por dia. Os estudantes afirmaram gostar de jogar, competir, trabalhar em equipe e de gostar de receber recompensas.

#### **4.2 Os participantes e a leitura: fatores de motivação e desmotivação**

A partir da observação inicial da turma e da aplicação do questionário aos participantes da pesquisa, prosseguimos com o desenvolvimento do primeiro grupo focal com os estudantes do 4º ano, no sentido de dialogar com a turma sobre aspectos constantes em um roteiro previamente preparado, relativos ao seu perfil leitor e sua relação com a leitura. Entre as questões a serem abordadas estavam: Gostar de ler; ter vontade de ler; se ler é legal ou é chato; e por quais motivos o estudante lê. Durante a realização do primeiro grupo focal, surgiram variadas respostas a esses questionamentos que possibilitaram conhecer o perfil dos participantes referente à leitura, como descrevemos a diante.

Durante os primeiros momentos da etapa inicial do grupo focal realizado no mês de abril, as crianças declaram espontaneamente seu entendimento sobre a leitura e suas perspectivas a respeito da mesma. As informações foram registradas em diário de bordo, na forma manuscrita, contemplando todos os momentos da pesquisa e ajudaram a descrever como ocorreram os momentos da intervenção.

Alguns estudantes, seguindo a opinião da maioria e afirmando que a leitura é algo “legal”, a conectaram a uma obrigação motivada pelas tarefas relativas à escolarização, para aprender mais e saber responder perguntas. Para eles a leitura é uma atividade para passar o tempo quando não têm nada para fazer, ou uma atividade para ser realizada à noite para sentir sono e dormir. Traz-se à cena, a seguir, algumas das falas dos estudantes, conforme as anotações no diário de bordo produzidas durante o diálogo desenvolvido a partir do roteiro do segundo grupo focal e última atividade na gamificação, que são identificados pela letra (P). Quanto às questões “Gosto de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?”, as crianças responderam:

P: De vez em quando, mais à noite, alguns contos porque dá sono.  
 P: Mais ou menos, leio de tarde e à noite porque é legal. Tem alguns livros que não gosto como o 'Pequeno Príncipe', é chato.  
 P: Gosto de ler para aprender mais e passar o tempo, é legal, às vezes, não tenho nada para fazer.  
 P: Ajuda a melhorar a leitura e para melhorar as notas na escola.  
 P: Mais ou menos, porque na minha casa não tem muitos livros, leio mais na internet.  
 P: Mais ou menos, na minha casa não tem muitos livros e tem uns que eu não gosto.

Já quanto às questões\_“Tenho vontade de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?”, as crianças afirmaram:

P: Sim. Para ser alguém na vida. Porque a leitura é importante.  
 P: Sim, porque ficamos sabendo de notícias e melhora ler e escrever. Se não ler, não entende tudo nas histórias em quadrinho.  
 P: Sim. Porque minha mãe fala para eu ler para ajudar ela a fazer as receitas de pão.  
 P: Sim, porque aprende coisas em várias épocas, pode divertir, aprender coisas e conhecer momentos históricos.  
 P: Sim, para avançar no aprendizado.  
 P: Sim, para aprender a responder perguntas e ler mais.

Sobre se “Ler é legal ou chato?”, as crianças opinaram:

P: É legal ler, pois tem bons livros. E as vezes é chato porque tem livros grossos com palavras difíceis.  
 P: Quando as letras são grandes é legal. É chato quando as letras são pequenas.  
 P: Legal quando é um livro que gosto e tem ação e não tem nada para fazer. É chato a noite e me dá sono e não termino de ler.  
 P: Legal, quando não tem bateria no celular, mas quando tem bateria é chato.  
 P: Legal quando não tem nada pra fazer, mas quando meu irmão tá em casa e usa o som alto, o barulho atrapalha.

Sobre o questionamento “Por quais motivos você lê?”, os estudantes explicaram:

P: Porque minha mãe fala para eu treinar minha leitura, para melhorar a leitura.  
 P: Porque dá para aprender muitas coisas, como matemática e ser alguém no futuro.  
 P: Eu leio para ser alguém na vida e para aprender as coisas. Eu quero ser veterinária, então vai me ajudar.  
 P: Porque meus pais acham importante.

P: Porque eu quero ser jogador de LBFF [Liga Brasileira de *Free Fire*]<sup>11</sup>, tem campeonatos que ganha troféu, e quero competir em campeonato de *game*.

P: Para o meu futuro e meus pais mandam eu ler. Eu quero ser jogador de futebol.

P: Porque traz conhecimento, e minha mãe fala que quando lemos descobrimos diversas coisas. E também no futuro ser alguém.

P: Porque gosto de saber coisas que não sabia e saber mais para ter um bom raciocínio e inteligência, a leitura é importante.

P: Porque é agradável e nos ajuda na leitura e escrita. A leitura é importante. Ser alguém na vida, ter um bom raciocínio, passar o tempo, e ter um futuro agradável.

P: Me acalma, melhora meu aprendizado.

A leitura para alguns é motivada pelo aprendizado que pode ser desenvolvido por ela, ou, até mesmo, para “ter sono”. Outros estudantes são desmotivados pela falta de material físico para ler, afirmando que nas suas casas não têm livros, ou não têm livros “legais”. A percepção da importância da leitura como algo que possibilita uma mudança de lugar social e/ou cultural declarada pela criança, mas marcada pelo olhar de um adulto também esteve presente em alguns momentos, pois tivemos crianças que demonstraram sua opinião sobre a leitura conforme as declarações dos seus responsáveis: “Porque traz conhecimento, e minha mãe fala que quando lemos descobrimos diversas coisas. E também no futuro ser alguém”.

Conforme Solé (2012), situações motivadoras para leitura podem ser as mais reais, ou seja, a criança ler para liberdade, por prazer para adquirir conhecimento ou tirar dúvidas e resolver desafios, sendo um ato espontâneo e sem pressão. No sentido oposto a tudo isso, a leitura pode se tornar um ato desmotivador e enfadonho para o leitor em processo de aprendizagem.

### **4.3 A criação da estratégia de intervenção pedagógica segundo o perfil dos participantes**

As orientações da estratégia de gamificação para estudantes do 4º ano foram traçadas em conformidade com o perfil evidenciado pelo grupo. Apoiando-nos nas observações, questionários e discussão realizada no grupo focal, pudemos planejar como seria a estratégia gamificada para esses participantes. Visto que, em suas declarações relataram não gostar de leituras extensas ou com textos

---

<sup>11</sup> A Liga Brasileira de *Free Fire* é a principal competição do jogo eletrônico para celulares *Free Fire* no Brasil. É administrada por sua desenvolvedora, Garena. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Liga\\_Brasileira\\_de\\_Free\\_Fire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Liga_Brasileira_de_Free_Fire). Acesso em: 3 fev. 2023.

graficamente produzidos com fontes de letra muito pequenas, a maioria optava por leituras fáceis e curtas, baseando-se em pequenos contos.

De modo geral, o gosto e o olhar da maioria dos estudantes para leitura estavam voltados para textos curtos e com linguagem acessível, ligados a determinados gêneros textuais como gibis e narrativas de aventura. A professora da sala e pesquisadora levou os estudantes a experiências com textos maiores, ainda dentro do gênero de aventuras que era o foco do interesse da maioria, com a adoção do livro “A Ilha Misteriosa” de Júlio Verne (1995). A obra foi apresentada para a turma como leitura diária, uma estratégia de leitura realizada em sala de aula pela professora. A leitura era feita em voz alta, no início do período de aula, e compartilhada por alguns estudantes.

O fato de a obra ser um texto longo, sem a presença predominante de imagens e com letras em um tamanho menor era um fator identificado como desmotivador da leitura pelos participantes. O desafio seria, então, desenvolver uma estratégia de intervenção pedagógica motivadora da prática de leitura nessas condições já enunciadas para o grupo de alunos. Buscamos, assim, organizar a estratégia de intervenção pedagógica com materiais educacionais, em um percurso, dentro da proposta diária de leitura dos participantes.

Para o desenvolvimento de nossa intervenção no 4º ano do Ensino Fundamental I e o delineamento das estratégias de gamificação, tomamos como suporte teórico o estudo do componente curricular Língua Portuguesa de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conforme explicitamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Práticas e objetos de conhecimento 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	(EF15LP01) 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 e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler

		<p>(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.</p> <p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p>
	Formação do leitor literário	<p>(EF12LP02) 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.</p> <p>(EF15LP15) 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.</p>
	Leitura colaborativa e autônoma	<p>(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.</p>
	Apreciação estética/Estilo	<p>(EF15LP17) 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.</p>
	Compreensão em Leitura	<p>(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto</p>

		(EF12LP17) 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.
--	--	--

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de Brasil (2018).

As práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) definidas pela BNCC (BRASIL, 2018) estão presentes em todas as etapas de estratégias de gamificação desenvolvidas no 4º ano do Ensino Fundamental I.

As estratégias para a intervenção pedagógica visando o desenvolvimento do processo de leitura foram planejadas nas etapas que abordaram narrativas do gênero textual de aventuras na literatura infanto-juvenil com observação no espaço escolar.

Quadro 4 - Elementos dos *games* previstos em cada etapa da estratégia gamificada

Elementos <i>games</i>		Intervenções Pedagógicas						
		Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6	Etapa 7
Dinâmicas	Narrativa	X	X	X	X	X	X	X
	Emoções		X	X		X	X	X
	Relações		X	X		X	X	X
	Progressões	X					X	X
	Restrições	X	X	X		X	X	X
Mecânicas	Desafios		X	X		X	X	X
	Feedback		X	X		X	X	X
	Colaboração		X	X		X	X	X
	Recompensas	X	X	X	X	X	X	X
	Competição	X	X	X	X	X	X	X
	Conquistas	X	X	X	X	X	X	X

Componentes	Avatares	X	X	X	X	X	X	X
	Times		X	X		X	X	X
	Missões	X	X	X	X	X	X	X
	Desafios		X	X		X	X	X

Fonte: A autora.

As formas como cada elemento dos jogos estão presentes nas estratégias de gamificação durante a intervenção pedagógica são apresentadas no Quadro 5 com os aspectos que compuseram as etapas durante o seu processo desenvolvimento.

Quadro 5 - Elementos dos *games* contextualizado na estratégia de gamificação.

Elementos	Contexto na estratégia de gamificação
Restrições	Foram incluídas restrições por meio de regras construídas no coletivo e sempre comunicadas aos participantes pela professora.
Narrativa	Envolvimento contextualizado de gênero textual em todas as etapas realizadas na gamificação.
Emoções	Constituíram-se como elementos em todas as etapas para alcançar o resultado ou recompensa, o sentimento de alegria, de tristeza e de curiosidade.
Progressões	Verificação da passagem de um ponto para o outro foi constituída na maioria das etapas como “O que conta o próximo capítulo?”, a leitura da história “A liga dos Dragões Extraordinários” e a <i>WebQuest</i> .
Conquistas	Todas as etapas apresentaram desafios a serem alcançados pelos participantes.
Relações	Comunicação e interação entre os participantes e componentes de equipe ocorreram a partir da etapa 2.
<i>Feedback</i>	O feedback foi realizado em todos os momentos presenciais de sala de aula pela professora e pesquisadora nas intervenções pedagógicas.
Colaboração	A união dos participantes para construir ou fazer algo para alcançar a vitória se construiu durante todas as etapas.
Recompensas	Incentivo dado ao participante pelo seu progresso com o adesivo na cor do valor da pontuação e ao final um presente-surpresa.
Competição	A competição fez-se presente nas etapas de ranqueamento virtual com o <i>Quiz</i> literário <i>Kahoot</i> , <i>Stop Literário</i> , <i>Jogo das Questões</i> e a

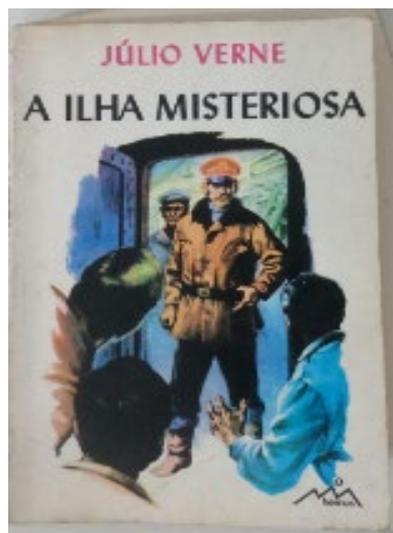
	<i>WebQuest</i> da leitura, momento em que as equipes almejavam ser as melhores no intuito de levar sua equipe à vitória.
Pontos	Representação numérica do progresso na atividade em todas as etapas.
Avatares	Desenhos gráficos e/ou nomes que representam seus personagens durante toda intervenção destacado no <i>Placar Melhor Leitor</i> .
Times	União de participantes para defender o mesmo objetivo em várias etapas.
Missões Desafios	Informações que indicam o que deve ser realizado a partir dos objetivos a serem alcançados para a obtenção da vitória em todas as etapas da gamificação da leitura.

Fonte: A autora.

Este tópico da subseção 4.3 aborda os elementos dos *games* que foram incluídos na estratégia de gamificação, e como foram desenvolvidos durante a intervenção pedagógica com os participantes.

Para despertar o interesse dos estudantes, foram selecionadas algumas leituras para compor a proposta narrativa, a fim de envolver de modo ativo, os participantes, nas etapas da estratégia de gamificação.

Figura 4 - Capa do Livro “A Ilha Misteriosa”



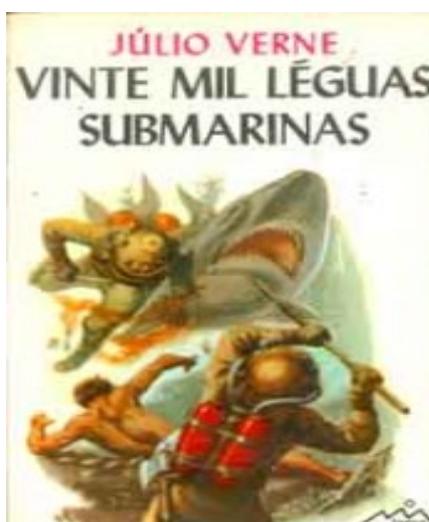
Fonte: A autora.

Nota: *Print* da capa da obra realizado pela autora.

### Leitura 1: “A Ilha Misteriosa”

O livro escrito por Júlio Verne (1995) é uma espécie de manual de sobrevivência de um grupo de homens abolicionistas dos Estados Unidos que fogem da prisão em um balão e caem em uma ilha desconhecida no Oceano Pacífico, após uma tempestade. Por referência ao presidente abolicionista norte-americano, eles a chamam de Ilha Lincoln, na qual a história se desenvolve em torno de conhecimento e novas descobertas. O livro lido possui uma linguagem que inclui termos não atuais, mas traz temas relevantes para serem discutidos com a turma em uma perspectiva interdisciplinar, e com base na leitura: conhecimentos científicos; recursos disponíveis na natureza para suprir as necessidades humanas; matança desnecessária de animais com a caça (extinção de determinadas espécies); exploração da natureza; exclusão social; variação linguística; etimologia das palavras.

Figura 5 - Capa do Livro “Vinte Mil Léguas Submarinas”



Fonte: A autora.

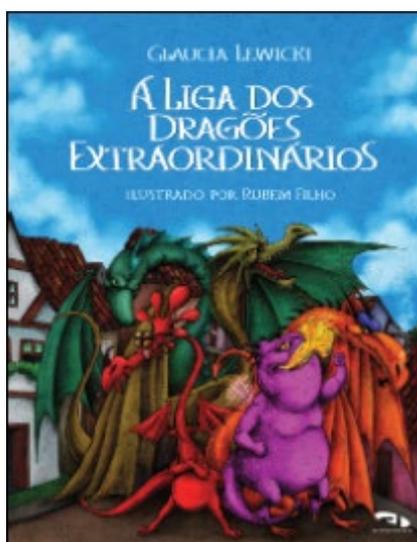
Nota: *Print* realizado pela autora.

### Leitura 2: “Vinte Mil Léguas Submarinas”.

O livro foi escrito também por Júlio Verne (1873), tem como enredo as descobertas do professor *Aronax* que, a bordo do navio *Abraham Lincoln*, juntamente com seu criado *Conselho* partiram em uma expedição de caça a uma estranha criatura marinha desconhecida aos olhos de humanos, mas causador de muita destruição. Nessa expedição havia um destemido arpoador *Ned Land* que

tinha como missão capturar o terrível animal dos mares. No entanto, no primeiro confronto com o animal desconhecido, os três foram lançados ao mar e capturados pelo *Náutilus*, do capitão *Nemo*, período em que viveram aventuras inesquecíveis. O livro conta tais aventuras marítimas, em linguagem simples que possibilita trabalhar a leitura, a escrita e a interpretação textual; a oralidade, o uso de dicionário e conhecimentos geográficos.

Figura 6 - Capa do Livro “A Liga dos Dragões Extraordinários”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* realizado pela autora

### Leitura 3: “A liga dos Dragões Extraordinários”

Essa obra foi escrita por Gláucia Lewicki (2018) e narra a história de cinco dragões aposentados – *Dragolino*, *Dragourmet*, *Dragobaldo*, *Dragoel* e *Dragomar* – que tinham uma vida tranquila e resolvem se reunir para realizar aquele que seria o último encontro da Liga. Mas a lembrança dos dias de glória vividos por eles ainda pulsa forte, e os cinco dragões decidem atacar *Carpe Diem*, um reino em que lhes aguardam muitas surpresas e desafios inesperados. O livro compreende as temáticas de cooperação, autoconhecimento e emoção. Também propicia o desenvolvimento de habilidades de reconto da história, produção de texto; leitura e interpretação.

Figura 7 - Capa do Livro “Um Castelo Bem Assombrado”



Fonte: A autora.

Nota: Print realizado pela autora.

#### Leitura 4: “Castelo Bem Assombrado”

O livro digital escrito por Lícia Holanda (2018) tem a forma de um conto e narra a história de um castelo bem assombrado. De tão assustador, ninguém tinha coragem de passar pela calçada do castelo, pois há muito tempo ele estava abandonado. O livro pode ser classificado como pertencente ao gênero mistério. Com uma linguagem simples, possibilita trabalhar: leitura, escrita e interpretação textual; oralidade e uso de dicionário.

Figura 8 – Capa do Livro “Os Músicos de Bremen”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* realizado pela autora.

### Leitura 5: “Os Músicos de Bremen”

O livro digital escrito por Ricardo Moreira Figueiredo Filho (2020) – uma adaptação do livro de mesmo nome, publicado pela primeira vez em 1819, na Alemanha<sup>12</sup> – narra a história de um burrinho que trabalhava duro que, com o passar dos anos, começou a se sentir cada vez mais fraco e foi dispensado pelo seu dono. A caminho da cidade alemã de Bremen, para conquistar uma vaga de cantor, encontrou alguns animais também dispensados por seus donos por não servirem mais para o trabalho e que quiseram se juntar a ele, a fim de formar uma banda, e juntos se tornam fortes. A linguagem da obra é simples e possibilita trabalhar: leitura, escrita e interpretação textual.

Na sequência dessa dissertação, na seção 5, a intervenção pedagógica é exposta de forma detalhada objetivando a compreensão da estratégia da gamificação desenvolvida com o 4º ano do Ensino Fundamental I, evidenciando a relação dos textos com a narrativa e a presença dos elementos *gamers*.

---

<sup>12</sup> *Os Músicos de Bremen*, originalmente, é uma fábula recolhido da tradição popular, editado e publicado, pelos Irmãos Grimm, na famosa coletânea de contos que ficou conhecida como *Contos de Grimm*, lançada em 1812 e 1815 e publicada pela primeira vez em 1819, na Alemanha.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

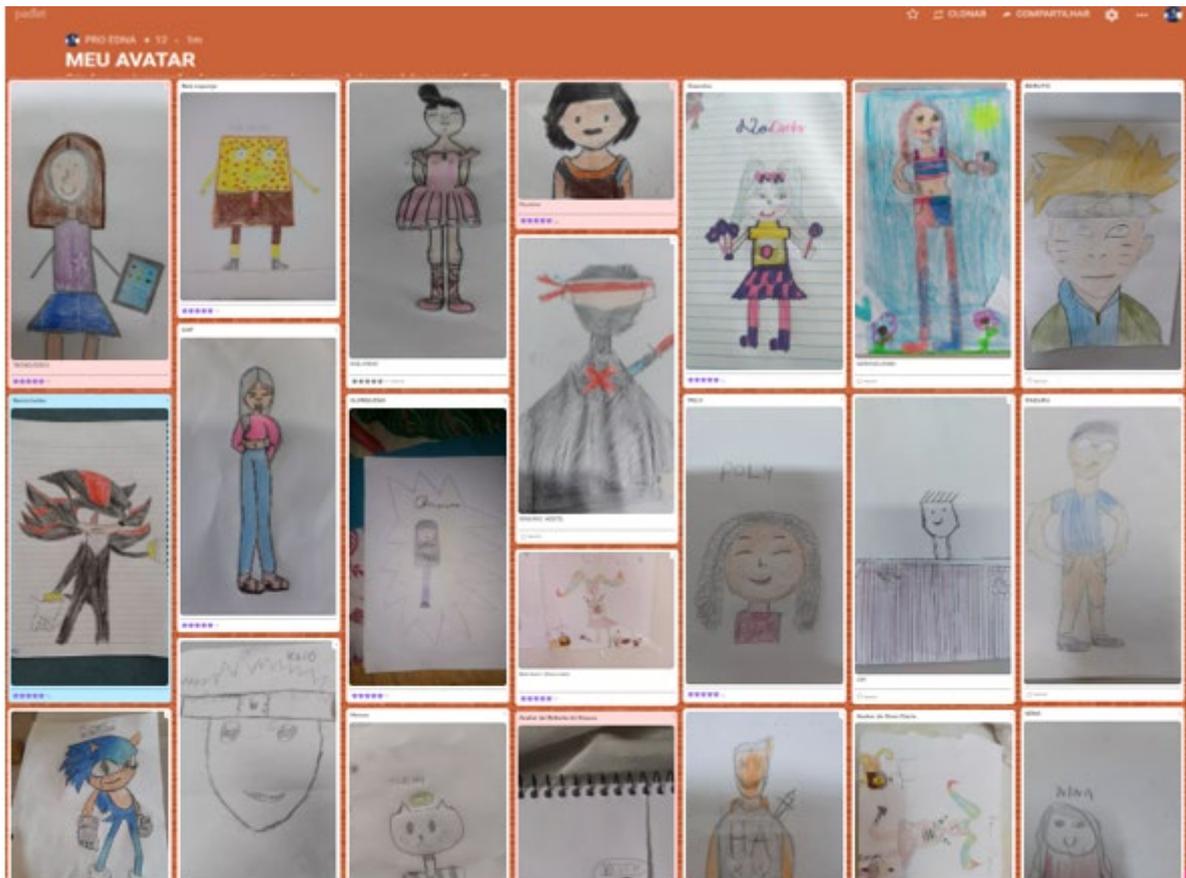
Nessa seção, apresentaremos a aplicação da intervenção pedagógica de gamificação etapa a etapa do processo. Assim sendo nos propusemos a expor os fatos da forma como ocorreram, os relacionando com alguns aspectos da teoria da proposta de gamificação da leitura.

### **5.1 A aplicação da intervenção: as estratégias de gamificação, um mergulho no desconhecido com a leitura**

A pesquisa apresentada contou com a elaboração, organização e planejamento de sete etapas com o intuito de atender a sua problematização inicial: motivar a leitura com a gamificação. Nesse sentido, voltamos a Leffa (2007), quando propõe uma maneira de organizar atividades de produção de materiais educacionais, baseando-se nos nove eventos instrucionais de Gagné. Conforme o autor, no processo de ensino, o professor deve iniciar as atividades despertando e garantindo a atenção dos estudantes, informando o objetivo final a conquistar, acionando o conhecimento prévio. Deve, na sequência, mostrar o conteúdo, facilitar o processo de aprendizagem envolvendo os estudantes e buscando seu desempenho. Destaca que sempre, de retorno à atividade, fazer a verificação do desempenho da aprendizagem para ajudar na retenção e transferência de novos conhecimentos no decorrer do seu processo.

Para a primeira etapa da estratégia de gamificação propusemos a criação de um avatar por participante, ou seja, a criação do personagem que participaria das aventuras durante o percurso. Nesse momento, não usamos recurso digital, pois nem todos os estudantes estavam com o telefone celular. Optamos por executar a proposta em folha de papel sulfite. Cada criança desenhou seu personagem (avatar), atribuindo a ele um nome fictício, e o apresentou à turma. Todos os personagens, após a finalização foram dispostos em um mural virtual no *Padlet*, para apresentação como mostramos na Figura 9.

Figura 9 - Meu avatar



Fonte: A autora.

Nota: *Print* da tela do computador realizado pela autora.

Com o mural de apresentação, construiu-se o quadro de *ranking*/Mural “Melhor Leitor” para registrar a pontuação obtida pelos estudantes nas etapas de gamificação de leitura, durante o período da intervenção. Para a produção do mural, a pesquisadora conversou com o grupo a respeito de conquistas e derrotas por meio de um desafio. Destacou que, para conquistar algo, é preciso ter um propósito, assim como, em todo jogo, se faz necessário ter regras para alcançar os objetivos e cumprir as missões. Diante dessas condições, para atender a proposta, foi importante estabelecer junto com o grupo de crianças que tomaríamos como regra a realização por completo de todas as missões da gamificação.

O Mural “Melhor Leitor” tinha como elementos o nome dos avatares/personagens e as etapas do percurso para identificar o tipo de evolução (verde/ atividade concluída = 10 pontos, azul/atividade incompleta = 5 pontos, amarelo/atividade não concluída = 0 pontos), como mostramos adiante, nas Figuras 10A e 10B.

Figura 10A - Mural “Melhor Leitor”

MELHOR LEITOR								
PARTICIPANTES	MISSÕES							PONTOS
	O que conta o próximo capítulo	Quiz literário do capítulo 12.Vinte Mil léguas submarinas	Stop literário	Leitura: A liga dos Dragões Extraordinários	Jogo das Questões	Ampliando o repertorio leitor”	WebQuest Leitura	
 BOMBOM								
 TIGRESA								
 TECNOLOGICA								
 ALERQUINA								

Fonte: A autora.

Nota: *Print* do documento de planejamento da atividade realizado pela autora

Figura 10B - Detalhe da legenda referente à pontuação no Mural “Melhor Leitor”

Evolução das fases	
	Fase concluída 10 pontos
	Fase atividade incompleta 5 pontos
	Fase não concluída 0 pontos.

Fonte: A autora.

Nota: *Print* do documento de planejamento da atividade realizado pela autora

É importante salientar que o aspecto disciplinar da turma observada foi levado em consideração para que os propósitos das atividades se cumprissem e os desafios fossem realizados em momentos individuais, bem como de modo colaborativo, em momentos coletivos, em equipes. Nessa perspectiva, seguimos alguns princípios da estratégia de metodologias ativas Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL), conforme Bollela *et al.* (2014): a) os grupos devem ser formados a partir de cinco integrantes; b) os estudantes devem ser responsáveis pelos

resultados obtidos; c) as dinâmicas desenvolvidas devem promover progresso na aprendizagem; d) os estudantes sempre devem receber *feedback* como apoio nas dificuldades para avançar no *ranking*. Assinalamos que a TBL, como metodologia ativa de aprendizagem, não foi o foco, nem a base orientadora do nosso estudo, mas um elemento complementar da estratégia de aprendizagem ativa da gamificação para formação das equipes, mostrando-se um positivo potencializador de ensino e aprendizagem para a turma.

A segunda etapa da estratégia de gamificação e missão inicial no quadro de ranking “Melhor Leitor” foi a leitura do segundo livro escolhido pela turma, “Vinte Mil Léguas Submarinas” (VERNE, 1982) que recebeu o título “O que conta o próximo capítulo”. A obra escrita pelo mesmo autor de “A Ilha Misteriosa” (VERNE, 1995), era um livro extenso e sua leitura foi realizada capítulo a capítulo, e um capítulo por dia. A abordagem consistiu em relacionar a leitura e a imaginação, tomando como orientação o pensamento de Arena (2010) quando argumenta que imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido, algo que faz parte do mundo da criança. Assim, de acordo com o autor, nas antecipações do assunto a ser conhecido a partir da leitura da obra, visando a construção de sentido do texto, a imaginação não é um tempo ocioso da mente, mas uma função necessária do processo de formação leitora.

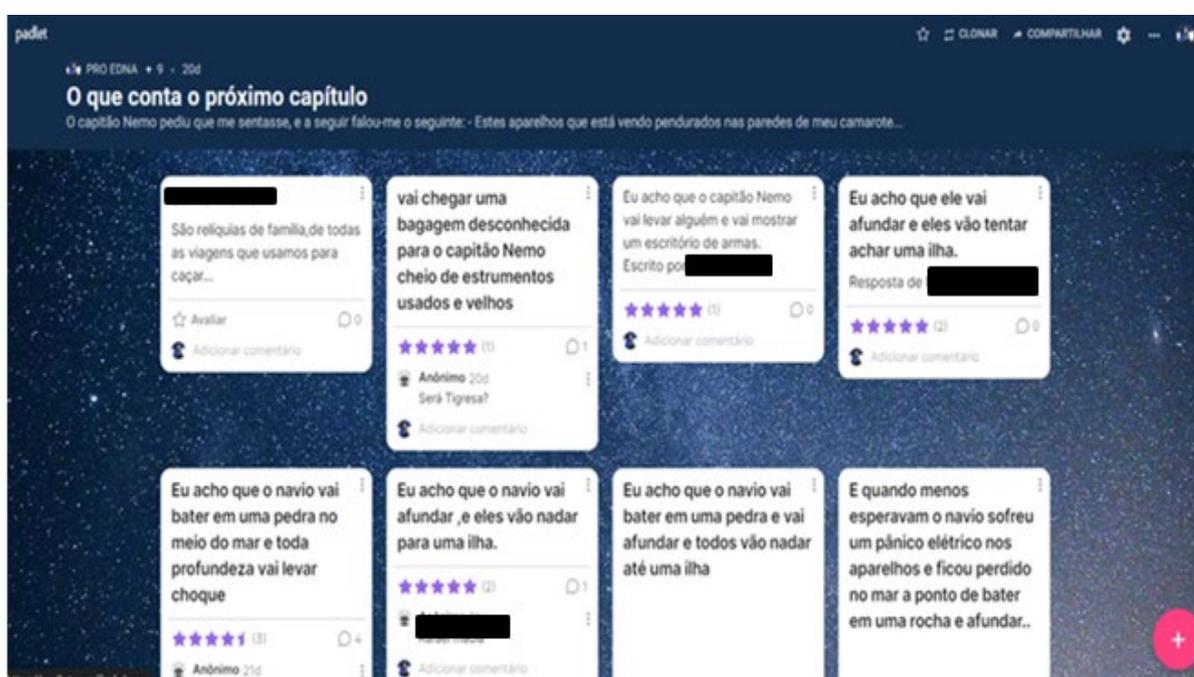
A antecipação lida com as probabilidades e com a carga de informação, maior ou menor, que a relação entre o leitor e as palavras pode produzir, porque o que é previsto informa menos e é apenas constatado e confirmado; o que não é previsto informa mais, perturba, causa perplexidade, mas é apropriado para novas investidas na produção de sentido. (ARENA, 2010, p. 41)

Nessa perspectiva, para avançar na leitura e continuar lendo, a antecipação surgiu como primeira missão motivadora para o prazer de ler, pois os estudantes deveriam inferir o que seria abordado no capítulo seguinte. Dessa forma, nesta etapa da intervenção, os participantes receberam a orientação de que, para realizar a leitura do próximo capítulo do livro de “Vinte mil Léguas Submarinas”, seria preciso fazer uma antecipação da narrativa sobre a aventura, por meio da leitura do enxerto do final do capítulo anterior. Para isso, os estudantes deveriam acessar o *link* do mural no *site Padlet*, disponibilizado através do grupo de *WhatsApp* da turma, e realizar uma breve escrita com suas palavras, após a leitura do enxerto. O pequeno

texto deveria antecipar qual seria o possível enredo do capítulo seguinte. Essa missão foi desenvolvida com o uso de tecnologia digital e realizada como tarefa de casa.

No mural de antecipações registradas no *Padlet*, os estudantes poderiam ler os textos dos colegas e realizar comentários entre si. A cada comentário realizado no mural, eles pontuariam no quadro de ranking “Melhor Leitor”, mas a regra era produzir o comentário antes que realizassem a leitura completa do capítulo. A seguir, na Figura 11, mostramos o resultado dessa missão.

Figura 11 - Tela de criação *Padlet*



Fonte: A autora.

Nota: *Print* da tela do site *Padlet*, referente à primeira missão, realizado pela autora.

Essa foi uma das atividades iniciais da intervenção da estratégia gamificada, na qual os estudantes se depararam com o desconhecido em uma ferramenta digital no contexto escolar. Embora os vinte e seis participantes declarassem que iriam realizar a atividade, apenas nove concluíram com êxito a tarefa.

Nesse processo, a pesquisadora observou que era preciso reavaliar, identificar e compreender os pontos desmotivadores para dar prosseguimento à intervenção e progredir para a próxima etapa com a presença de outros elementos *gamer*. Um dos pontos desmotivadores observados foi a ideia de jogo como

diversão associado à noção de game, que para muitos estudantes não estava articulada à produção de uma escrita relativa a um conteúdo programático desenvolvido em sala de aula. Essa questão precisou ser discutida com as crianças antes da realização da próxima etapa como um *feedback*.

Assim, as antecipações postadas, tendo ou não confirmado o tópico que seria desenvolvido no capítulo seguinte, foi realizada a sua leitura completa, quando ingressamos na terceira etapa, notadamente um “*QuiZ* literário do capítulo 12 de ‘Vinte Mil Léguas Submarinas’”. Nessa intervenção da estratégia de gamificação, os estudantes precisariam trazer para a sala de aula aparelhos de telefonia celular para participarem do *QuiZ* – jogo de perguntas e respostas –, entretanto, aqueles que não pudessem levar ou não possuísem telefones móveis, participariam da missão em parceria e colaboração com os demais integrantes da sua equipe, utilizando os aparelhos dos participantes presentes na sala de aula.

Antes da intervenção foram combinadas as regras de participação no *QuiZ* literário a saber: fazer silêncio para ouvir a leitura, prestar atenção na leitura e reunir-se em equipe, apoiando os demais integrantes, para juntos somarem mais pontos no Mural “Melhor Leitor”.

As perguntas para o *QuiZ* literário foram elaboradas na plataforma *Kahoot*<sup>13</sup>, cujo acesso foi realizado através de código PIN disponibilizado para o conjunto dos estudantes em sala de aula. Para responderem as questões, as crianças precisavam já ter feito a leitura do capítulo 12 da obra “Vinte Mil Léguas Submarinas” (VERNE, 1982).

No início da intervenção pedagógica, os estudantes receberam orientações quanto ao acesso à página virtual <<https://kahoot.it>> e sobre como usariam o código PIN compartilhado para acesso ao jogo. A partir da entrada na página, a professora fez uma leitura descritiva das perguntas e imagens usando o seu *notebook*, indicando as cores de correspondências que aparecessem em seus aparelhos. A cada questão apresentada, os estudantes obedeciam rapidamente aos comandos para responderem as questões. Na disputa, venceria a equipe que tivesse respondido as questões no menor tempo ou acertasse todas as respostas.

---

<sup>13</sup> *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos e usada como tecnologia educacional. Pode ser acessado em <https://kahoot.com/>.

Entretanto, durante a realização dessa atividade houve um contratempo: as atividades de leitura, interpretações e confirmação de respostas para a trama da aventura que teria em média a duração de vinte minutos na explicação, conexão e realização, foram efetivadas no dobro do tempo, pois o sinal *WIFI* (redes locais sem fio) da escola estava fraco e o número de aparelhos demandava um sinal melhor de conexão à rede. Ainda assim, os estudantes gostaram muito de participar do *Quiz* literário e pediram para repetir a estratégia gamificada umas duas vezes, e, nesse sentido, realizamos, no total, duas intervenções em equipe e uma individual, adaptando o planejamento da estratégia para o momento.

Figura 12 - Tela do *Quiz Literário* do capítulo 12

The screenshot displays the Kahoot! quiz interface. At the top, the Kahoot! logo is on the left, and navigation links for 'Início', 'Descobrir', 'Biblioteca', 'Relatórios', 'Grupos', and 'Mercado' are in the center. A 'Fazer upgrade' button is on the right. The main content area is split into two columns. The left column features a background image of a submarine and the quiz title 'CAPITULO 12: VINTE MIL LÉGUAS SUBMARINAS'. Below the title, it indicates '4 jogos · 22 jogadores' and includes icons for editing, favoriting, and sharing. At the bottom of this column are three buttons: 'Iniciar' (highlighted in blue), 'Atribuir', and 'Praticar'. The right column is titled 'Perguntas (7)' and lists three questions: '1 - Quiz: QUAL A COMPOSIÇÃO TIRADA DA ÁGUA QUE PRODUZ A FORÇA MARAVILHOSA?', '2 - Quiz: QUAL É A FORÇA PODEROSA QUE É A SENHORA ABSOLUTA DO NAVIO?', and '3 - Quiz: TUDO QUE O NAUTILUS PRECISA É FORNECIDO'.

Fonte: A autora.

Nota: *Print* da tela do computador realizado pela autora.

A quarta etapa da intervenção pedagógica com estratégia de gamificação tinha como missão a realização de um “*Stop Literário*”. Observada a motivação dos estudantes nas etapas anteriores, sugerimos a leitura individual de um livro não extenso. O livro escolhido foi “*A Liga dos Dragões Extraordinários*” de Glauca Lewicki (2018), e cada criança recebeu seu exemplar para ler. Os estudantes realizaram antecipações da leitura seguindo as mesmas orientações dadas na

segunda etapa da intervenção, mas os comentários foram feitos na forma oral. A narrativa era de fácil leitura, assim, na missão, foi estabelecido em conjunto com a turma, um prazo de dois dias para a leitura, e no terceiro dia seria concluída a quarta etapa de gamificação da leitura com a realização de um “*Stop Literário*”.

Nessa etapa, os estudantes foram organizados nas respectivas equipes, formadas por cinco integrantes, para que pudessem competir. Eles teriam que fazer associações rápidas com os elementos da literatura (autor, nome do livro, editora, nomes dos personagens, ilustrador, cenários apresentados, características de determinados personagens, jogo desenvolvido pelos personagens) a fim de conseguirem responder as perguntas rapidamente, quando questionados pela professora. Na proposta, as crianças deveriam retomar o enredo do livro “A Liga dos Dragões Extraordinários” (LEWICKI, 2018) para responder as questões. Destacamos que elas gostaram tanto da proposta que a repetimos utilizando o livro “Vinte Mil Léguas Submarinas” (VERNE, 1982).

Para o “*Stop Literário*” não foi usado meio digital, foi elaborado um quadro em folhas de papel sulfite, e as perguntas estavam sinalizadas por um megafone, pois a professora fez a pergunta oralmente. As crianças responderam as questões nas linhas da folha e a soma da pontuação foi registrada em coluna própria à direita. O tempo para responder as questões foi estipulado em um minuto por pergunta. Esse tempo seria cronometrado para a finalização de cada resposta, ou quem respondesse primeiro deveria falar a palavra “*stop*” e todos teriam que interromper o jogo. O registro foi realizado por um participante escolhido pelo grupo em razão de ter mais prática na escrita.

Cada rodada do *Stop Literário* era vencida por quem terminasse primeiro e interrompesse o jogo. A pontuação foi calculada da seguinte forma: cada resposta certa valia 10 pontos e as respostas empatadas, 5 pontos. A equipe que conquistasse mais pontos levaria para o Mural “Melhor Leitor” 10 pontos e as demais, 5 pontos para cada participante como mostramos na Figura 13.

Figura 13 - Stop Literário

STOP LITERÁRIO		PONTOS
EQUIPE: <i>Linguística, Paly, Arlequina, Alcinho e Bailarina</i>		
A. PERGUNTA 	<i>Capitão Nemo,</i>	0
B. PERGUNTA 	<i>Julio Verne</i>	5
C. PERGUNTA 	<i>20 mil léguas</i>	0
D. PERGUNTA 	<i>Unicórnio</i>	0
E. PERGUNTA 	<i>Atividade</i>	5
F. PERGUNTA 	<i>Malmo</i>	0
TOTAL		10

Fonte: A autora.

Chegamos à quinta etapa e, lançando um olhar mais atento no componente de Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018), relativamente às práticas de linguagem no que se refere à compreensão em leitura como objeto de conhecimento, chegou-se à criação da missão “Jogos das Questões”. Ela foi considerada após a leitura do livro “A Liga dos Dragões Extraordinários” (LEWICKI, 2018), a fim de confirmar se os estudantes realizaram a conexão com a narrativa da história.

As equipes definidas se reuniram e elaboraram seis perguntas com respostas que contemplassem a narrativa e enredo conhecidos, e a atividade foi realizada durante uma hora aula. Para essa dinâmica, os participantes usaram o espaço aberto de convivência da escola, o refeitório, buscando uma interação fora do ambiente de sala de aula.

Essa missão revelou alguns conflitos, tal como ocorreu nas anteriores, referentes a opiniões de outros participantes, mas que foram mediados buscando um entendimento, com a intervenção da professora. Durante a elaboração das questões foram indicados aos participantes os usos corretos de sinais gráficos e letras corretas em início de parágrafo, informações necessárias para a compreensão

da leitura de outro participante, e, dessa maneira, os estudantes tentaram seguir as regras de registro na missão.

Figura 14 - Ficha do “Jogo das Questões”

The figure displays two columns of handwritten question cards for a game called "JOGO DAS QUESTÕES". Each card is structured with three sections: "LIVRO" (Book), "PERGUNTA" (Question), and "RESPOSTA" (Answer). The handwriting is in Portuguese and appears to be from a student.

**Left Column:**

- Card 1:**
  - LIVRO: O Livro dos dragões extraordinários
  - PERGUNTA: Quem são os personagens do livro?
  - RESPOSTA: o mago, o dragão, o príncipe e o dragão.
- Card 2:**
  - LIVRO: O Livro dos dragões extraordinários
  - PERGUNTA: O que são dragões no reino de Linnon?
  - RESPOSTA: Linnon, Linnon e floresta.
- Card 3:**
  - LIVRO: O Livro dos dragões extraordinários
  - PERGUNTA: quem é o autor?
  - RESPOSTA: Robert Linnon

**Right Column:**

DOM-BOM - TIGREZA - FLORESTA - CAT. REITA.

- Card 4:**
  - LIVRO: O Livro dos dragões extraordinários
  - PERGUNTA: Qual o nome do autor do livro?
  - RESPOSTA: Robert Linnon
- Card 5:**
  - LIVRO: O Livro dos dragões extraordinários
  - PERGUNTA: Qual o nome do autor do livro?
  - RESPOSTA: dragões
- Card 6:**
  - LIVRO: O Livro dos dragões extraordinários
  - PERGUNTA: O que são dragões no livro?
  - RESPOSTA: Reconstruiu a cidade

Fonte: A autora.

Após a elaboração das perguntas, a professora organizou-as em mapa de níveis por acertos no *site* de jogos *Seppo*<sup>14</sup>, para realizar a intervenção de gamificação com as perguntas elaboradas pelos próprios estudantes como vemos a seguir na Figura 15. Eles foram novamente reunidos em equipes para participar da dinâmica, no entanto, não foi possível completar os níveis devido a uma interferência inesperada nesse processo de aplicação: a conexão de internet da escola foi limitada novamente, sendo insuficiente para suportar o acesso dos celulares dos participantes do jogo, levando-os a frustração pelo não ocorrido.

<sup>14</sup> A *Seppo* é uma ferramenta on-line de gamificação projetada para aulas divertidas e engajadoras. Pode ser acessada em: <https://seppo.io/pt/>.

Figura 15 - “Jogo das Questões”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* da tela inicial do jogo realizado pela autora.

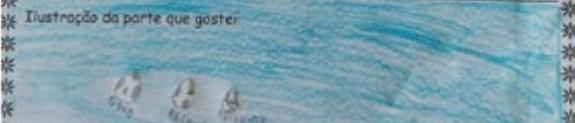
Para compreender a presença da motivação intrínseca do estudante na perspectiva de interesse próprio para novas leituras, e atender suas preferências no gosto de ler, desenvolvemos a missão “Ampliando o repertório leitor” envolvendo gêneros textuais variados e que faziam parte do acervo da escola. Essa missão se constituiu na sexta etapa da intervenção.

O desafio dessa missão foi individual: cada criança deveria realizar uma pesquisa na biblioteca da escola, escolhendo livros com temas de sua preferência. Logo após a leitura de cada uma das obras selecionadas, os estudantes retomavam os textos literários para buscar algumas informações (autor, ilustrador, título, personagens, enredo, narrador, tempo e espaço, desfecho), registrando em uma ficha de indicação de leitura parte delas e produzindo uma sinopse do texto lido. Em seguida cada criança fez a exposição das informações coletadas em roda de conversa, compartilhando e indicando o tema lido.

Durante a roda de conversa, como regra estabelecida pelo grupo, era preciso ter uma escuta atenta para compartilhar e indicar seus temas coletivamente. Combinamos levantar pistas sobre as razões da escolha do livro, a fim de entender o sentido para uma leitura coerente, tendo um papel ativo, buscando fazer inferências sobre o texto exposto pelos colegas.

Esse momento foi muito válido visto que, a maioria dos estudantes fizeram perguntas sobre o livro compartilhado, com indagações pertinentes a sua curiosidade de leitor.

Figura 16 – Fichas de indicação de leitura realizadas na sexta etapa

INDICAÇÃO DE LEITURA	INDICAÇÃO DE LEITURA
Título da obra: <u>A VACA QUE BOTOU VÍDEO</u>	Título da obra: <u>JÚLIA TEM UMA ESTRELA</u>
Autor (a): <u>ANDY CUTBELL</u>	Autor (a): <u>EDUARDO JOSÉ</u>
Ilustrador (a): <u>RUSSELL AYT</u>	Ilustrador (a): <u>VALENTI GUBINHAS</u>
<b>ESTRUTURA DA OBRA</b>	<b>ESTRUTURA DA OBRA</b>
Personagem principal: <u>A VACA MIMBÓ</u>	Personagem principal: <u>A JÚLIA</u>
Personagens secundários: <u>AS OVELHAS, AS VACAS DESFRENADAS E A MULHER DO SAZENDEIRO</u>	Personagens secundários: <u>OS AMIGOS CARLINA E PAULO, UM CACHORRO, O PAI E A MÃE.</u>
Local onde se passa a história: <u>Em uma FAZENDA</u>	Local onde se passa a história: <u>NA CASA DO SEU QUARTO.</u>
Sinopse da história: <u>UMA VACA QUE ESTAVA TRISTE, PORQUE NÃO SABIA ANDAR DE BICICLETA E NÃO SABIA FAZER BOMBONAS, E AS OVELHAS ATUARAM PARA ELA ENCONTRAR FELIZ E ENCONTRAM UM CVO BEBENDO DA VACA E AS OUTRAS VACAS ACHE- RAM YSTRANHO PORQUE VACAS NÃO BOTA OVOS E DAI A VACA CHOCOU UM OVUM UM OVITO VHO QUE FEZ MIMBÓ(VÍDEO)</u>	Sinopse da história: <u>JÚLIA TEM UM SEGREDO QUE NÃO PODE CONTA A NINGUÉM... SUA MÃE FOI TRABALHAR NUMA ESTRELA DE NOITE, ELA QUER PELA JANELA E VÍDEO A ESTRELA QUER SUA MÃE VIRE ACESSO.</u>
Ilustração da parte que gostei: 	Ilustração da parte que gostei: 

Fonte: A autora (2022)

As fichas de indicação de leitura preenchidas foram expostas ao lado da Sala de Leitura da escola na “Cortina da Leitura”, um formato lúdico para incentivar a leitura e despertar a atenção dos estudantes da escola que utilizam aquele ambiente. Montamos a “Cortina de Leitura” grampeando as fichas de indicação para evidenciar o gosto de leitura dos participantes, pois, assim, os demais estudantes da escola conheceram as indicações da turma do 4º ano.

Consideramos que essa etapa da intervenção pedagógica da estratégia de gamificação teve início e duração suficientes para coleta de dados a partir da observação e registro no diário de bordo de todo seu percurso. Observamos que o gosto pela leitura foi despertado em boa parte do grupo, assim, estendemos essa etapa até o final da intervenção, não por falta de material para a conclusão, mas pela motivação para a leitura dos participantes, que, em média, realizavam uma ou

duas leituras na semana. Embora esse tenha sido um aspecto positivo da intervenção, observamos durante seu percurso a desmotivação inicial para a leitura de dois estudantes. Eles não apresentaram suas indicações à turma nas primeiras semanas, mas conforme percebiam a interação dos demais colegas, passaram a ter também um comportamento leitor. A ação dos estudantes motivados foi tomada como modelo e estímulo por essas duas crianças que tiveram seu comportamento alterado.

Figura 17 - “Cortina da Leitura”



Fonte: A autora.

Ao final dessa etapa, cada participante contabilizou, a partir das fichas de indicação de leitura, quantos livros leu no período. Diferentemente das demais etapas, nesta houve um elemento surpresa, um bônus: a cada ficha de indicação de leitura realizada, o estudante receberia mais 10 pontos para o mural do “Melhor Leitor”.

Finalizando a intervenção pedagógica, realizamos a sétima etapa que teve como proposta o desenvolvimento de uma *Webquest*<sup>15</sup> composta por uma sequência de dinâmicas articulando a leitura e a gamificação para concluirmos o processo de coleta de dados. Nessa etapa da intervenção, os temas de leitura eram do interesse das crianças. O conhecimento prévio foi o ponto de partida para um formato diferente, algo desconhecido, envolvendo um ambiente virtual para motivar e proporcionar o crescimento de habilidades leitoras e o potencial de engajamento dos participantes.

A construção do conteúdo na “*Webquest* Leitura” para gamificação incluiu diferentes gêneros de contos clássicos e histórias infanto-juvenis no formato de áudio, vídeo e escrita. Os recursos dessa *WebQuest* foram apresentados por meio de *hiperlinks* que direcionaram os estudantes às páginas de acesso às dinâmicas dos desafios.

A leitura na *Webquest* seguiu a organização de atividades por etapas de desafios, nas quais os participantes faziam as leituras para realizar os desafios e pontuar. Sua estrutura contemplou as seguintes páginas: “Início”, “Recepção”, “Percurso”, “Convite”, “Área de convivência”, “Era uma vez...”, “Quem é o autor?”, “Conquista”, e “Conclusão”.

Todo o processo de elaboração dessa etapa foi realizado no *Google sites*, planejado com uma variedade de elementos dos jogos para a conclusão da intervenção. A seguir apresentamos as páginas do “*WebQuest* Leitura”.

---

<sup>15</sup> *WebQuest* é um formato de aula orientada em que todos os recursos utilizados para resolver uma tarefa são provenientes da *Web* (BACICH, 2020).

Figura 18 – Página Inicial da “WebQuest Leitura”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

Na página inicial da “WebQuest Leitura” os participantes encontraram um breve texto de boas-vindas à leitura.

Figura 19 - Página “Recepção”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* realizado pela autora.

Na página de introdução ao *WebQuest*, denominada “Recepção”, os participantes encontraram um texto convite e motivador para realizar uma boa leitura.

Figura 20 - Página “Percurso”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* realizado pela autora.

O percurso constitui o momento em que os participantes encontram a explicação da proposta da “*WebQuest* Leitura”, e os comandos para desenvolver o processo de realização.

Através da página “Convite”, que mostramos na sequência, os participantes entraram nas primeiras dinâmicas, encontraram seus primeiros textos e desafios. Estavam disponíveis para a escuta, os contos “Rapunzel”, “A Roupas Nova do Rei” e “A Rainha das Abelhas”.

Figura 21 – Página “Convite”



INÍCIO RECEPÇÃO PERCURSO CONVITE ÁREA DE CONVIVÊNCIA ERA UMA VEZ... QUEM É O AUTOR? CONQUISTA CONCLUSÃO CRÉDITOS

Vamos conhecer as histórias?  
Inicialmente venha apreciar  
alguns áudios em nosso  
espaço.

Ouçam os áudios disponibilizados logo a baixo.

CONTO 1

CONTO 2

CONTO 3

É importante ouvi-lo até o final, pois desafio futuros irão requerer essa ação.

É importante ouvi-lo até o final, pois desafio futuros irão requerer essa ação.

É importante ouvi-lo até o final, pois desafio futuros irão requerer essa ação.

Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

Logo após a audição de alguns contos, realizaram suas primeiras visualizações e a professora os provocou ao compartilhamento do que visualizaram durante o momento que ouviam perguntando “Quais imagens surgiram em seus pensamentos?”. A seguir apresentamos as falas de alguns estudantes sobre suas visualizações:

- P: Eu imaginei a mãe de Rapunzel com vontade de comer e doente.  
 P: Pensei que a torre de Rapunzel tinha porta, mas devia estar escondida.  
 P: No conto ‘A rainha das abelhas’, imaginei a abelha pousando na boca da princesa dormindo.  
 P: Imaginei a roupa do rei e os ladrões fugindo com o ouro.  
 P: Imaginei quando os irmãos viraram estátua no conto ‘A rainha das abelhas’.

As visualizações foram compartilhadas oralmente pelos participantes no ambiente de sala de aula com a mediação da professora. Na sequência da dinâmica, os estudantes completaram um desafio que consistia na realização de um

caça-palavras com os títulos de contos conhecidos do site com *hiperlink* do aplicativo *LearningApps*<sup>16</sup> intitulado “Qual é o conto?”.

A BNCC (BRASIL, 2018) orienta o ensino dos conteúdos como descrito no Quadro 3, descreve as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo estudante, “Buscar, selecionar e ler [...] Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário” (BRASIL, 2018, p.75) são o objeto de conhecimento; e a “Formação do leitor” é parte do eixo organizador “Educação Literária” que está pensado de forma articulada com o eixo organizador “Leitura” no âmbito do componente Curricular de Língua Portuguesa.

Figura 22 - Página “Área de Convivência”

Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

<sup>16</sup> *LearningApps* é um aplicativo Web 2.0 que permite criar, consolidar e aprender, com exercícios diversos e gamificação, sustentando o processo de ensino e aprendizagem.  
<https://learningapps.org/watch?v=phedc9vd222>

Concluindo sua primeira missão na *WebQuest*, na “Área de Convivência”, as crianças foram orientadas para a realização de três leituras de contos no formato digital: “Os Músicos de Bremen”, “A Serpente Branca” e “Um Castelo Bem Assombrado”. Essa missão tinha como desafio a observação de palavras desconhecidas, a realização de uma busca individualmente por seus significados em dicionários virtuais disponibilizados na página, e/ou em dicionários impressos, o registro das informações obtidas e a apresentação de suas descobertas para a turma.

Figura 23 - Página “Era uma vez...”

The screenshot shows a web page with a dark navigation bar at the top containing the following links: INÍCIO, RECEPÇÃO, PERCURSO, CONVITE, ÁREA DE CONVIVÊNCIA, ERA UMA VEZ..., QUEM É O AUTOR?, CONQUISTA, CONCLUSÃO, CRÉDITOS. The main content area has a light pink background and features the following elements:

- A central text prompt: "Assista a história, em seguida, saiba mais sobre as características do gênero conto." (Watch the story, then learn more about the characteristics of the story genre.)
- A video player on the left showing a scene with a prince and a princess, with a red play button in the center. The video player interface includes "Assistir no YouTube" and "Capturar link".
- A text box on the right titled "Conto: o que é, estrutura, elementos, tipos, exemplos - Escola Kids". Below the title, it says: "Aprenda mais sobre o conto. Descubra quais elementos são necessários para esse gênero narrativo e como a estrutura e o enredo influenciam-no." (Learn more about the story. Discover which elements are necessary for this narrative genre and how structure and plot influence it.)
- A photo of a group of people in a blue inflatable raft navigating white-water rapids.
- A text box below the photo titled "Desafio 1:" (Challenge 1:). The text reads: "Elabore duas perguntas sobre o conto e suas características, e aguarde para fazer para a outra equipe." (Formulate two questions about the story and its characteristics, and wait to ask them for the other team.)

Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

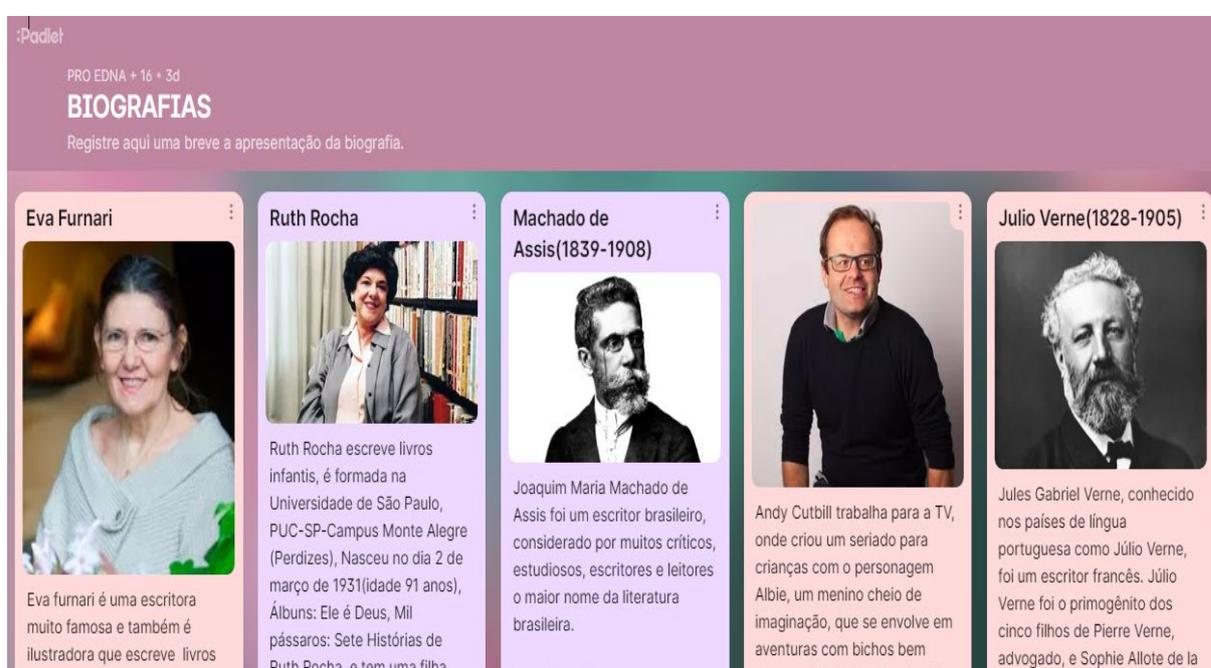
Na página “Era uma vez...”, os participantes seguiram os passos e orientações da professora, desde a organização das equipes até o acesso às atividades. Assistiram aos vídeos “A princesa e o grão de ervilha” e o “Conto: o que é, estrutura, elementos, tipos, exemplos” disponibilizados na página para realizarem as dinâmicas.

Em grupo, formularam dez perguntas, que foram sorteadas para responderem com informações sobre o conto e suas características. Como regra, as



leitura, os estudantes partiram para a resolução do desafio, pesquisar a biografia de um dos autores dos livros que conheceram durante esse período de leituras. A pesquisa sobre a biografia poderia ser feita no *hiperlink* do site *eBiografia*<sup>17</sup> sugerido e disponibilizado na página do “*WebQuest Leitura*”, e também realizar uma apresentação oral da pesquisa, fazer uma breve exposição para a turma. Para completar a missão, anotaram as informações pesquisadas no *Padlet* de biografias disponibilizado na página “Quem é o autor?”, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 25 – Página “Quem é o autor?”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

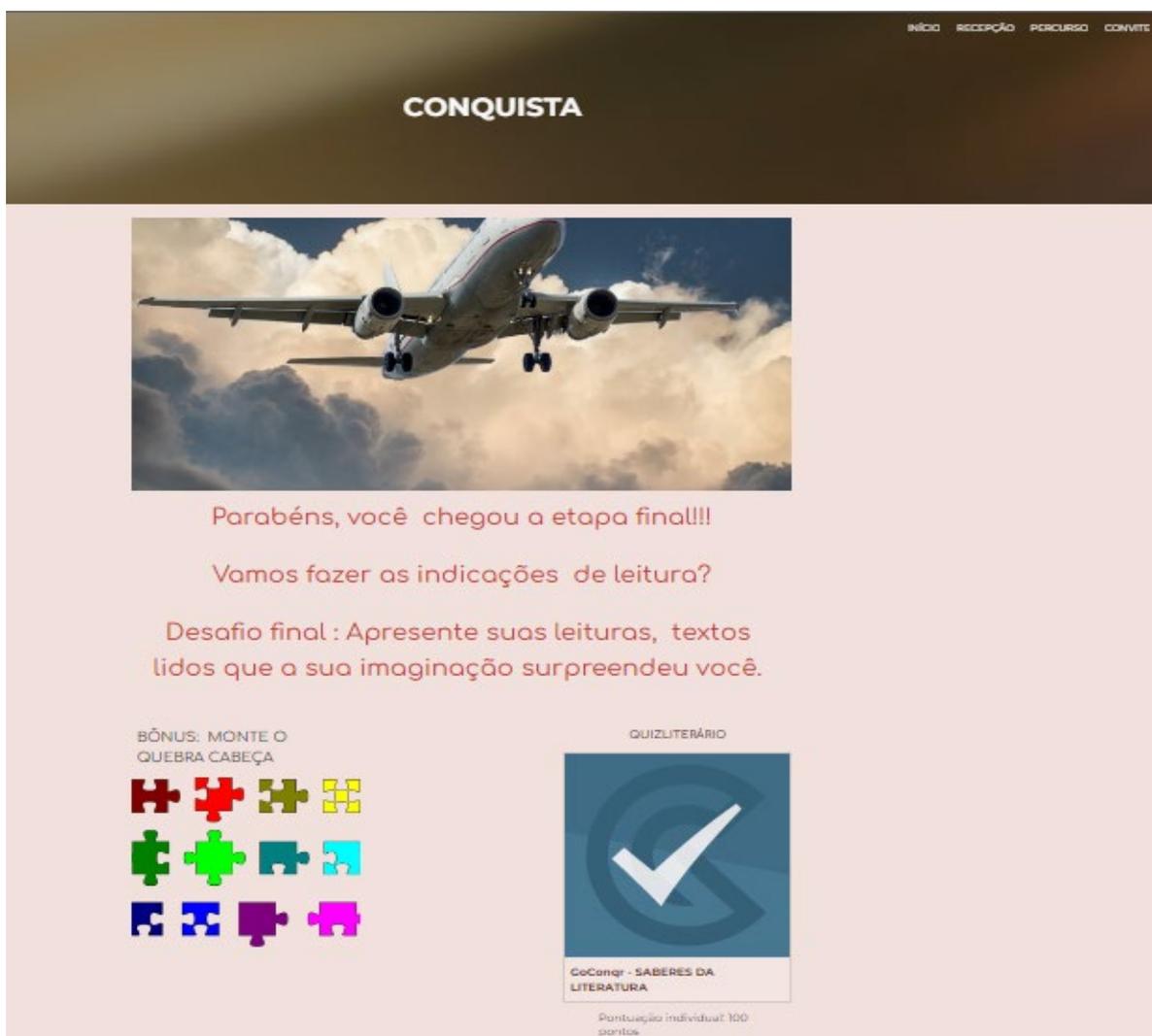
Para concluir a “*WebQuest Leitura*”, os estudantes receberam duas missões: realizar um quebra-cabeças com a imagem do conto “Soldadinho de Chumbo”, elaborado no site no *hiperlink Jigsaw Planet*<sup>18</sup>; e um *QuiZ Literário* sobre “Saberes da Literatura” no *hiperlink GoConqr*<sup>19</sup>, dinâmicas disponibilizadas na página “Conquista”, como mostramos adiante.

<sup>17</sup> O site eBiografia disponibiliza biografias sobre a vida e obra de grandes personalidades brasileiras e internacionais. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/>.

<sup>18</sup> O *Jigsaw Planet* é um recurso lúdico para o desenvolvimento de atividades variadas de criação a partir de imagens escolhidas na Internet. Disponível em: <https://www.jigsawplanet.com/>.

<sup>19</sup> O *GoConqr* é um ambiente de aprendizagem que permite criar e compartilhar recursos de aprendizagem. Disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR>.

Figura 26 - Página “Conquista”

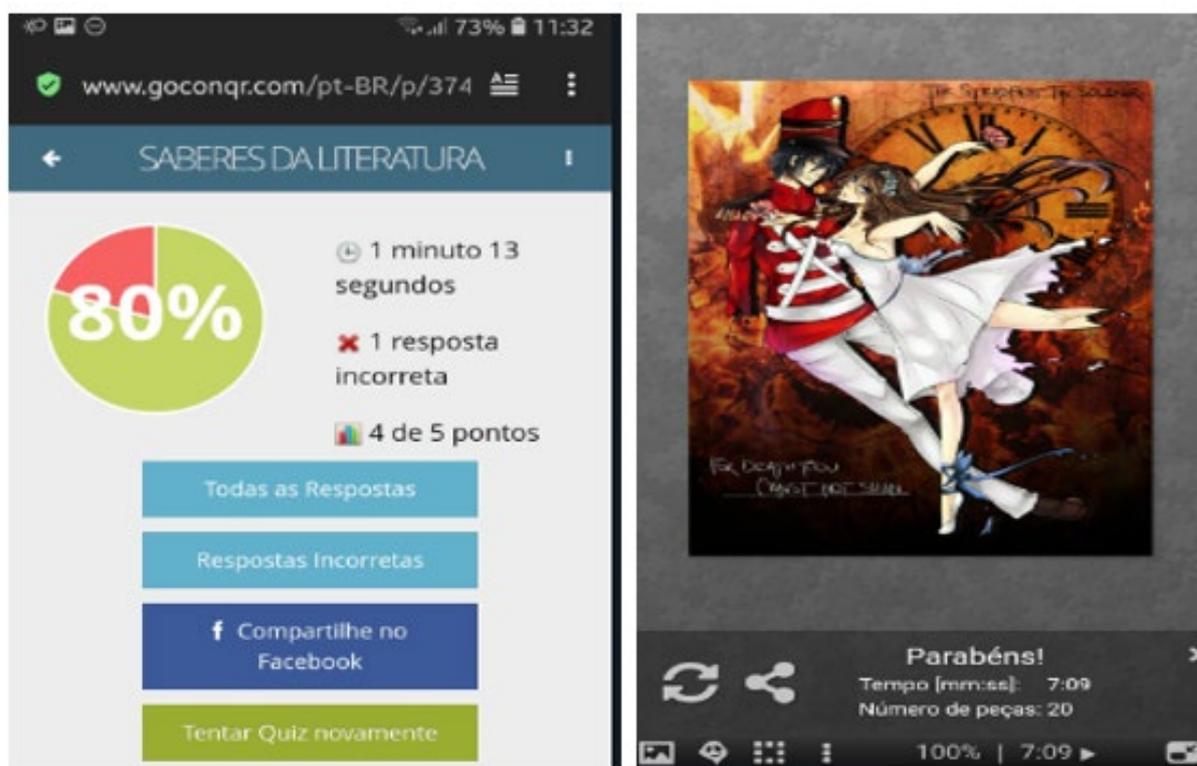


Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

Ainda como parte da dinâmica, conforme os estudantes realizavam os desafios, compartilhavam um *print* da tela de seus aparelhos de telefonia celular por *WhatsApp* para a pesquisadora confirmar sua participação, como indicam as imagens da Figura 27.

Figura 27 - Confirmação de participação nos desafios da página “Conquista”



Fonte: A autora.

Nota: *Print* de tela realizado pela autora.

O avanço de cada equipe, durante a intervenção pedagógica de gamificação da leitura, se deu de diferentes formas, uns estudantes mostraram maior rapidez para o acesso tecnológico, outros sentiram dificuldade em acessar a internet por *Wi-Fi*, fator que demandou certo tempo, pois foi necessário dar orientação e apoio para a realização efetiva das missões. Outros ainda, muito ansiosos, uma vez que seus aparelhos não se conectavam rapidamente à internet, por diversos fatores como já relatamos, demandaram, de certa forma, o desenvolvimento de modificações na estratégia, considerando o contexto da dinâmica. Muitos outros estavam eufóricos para receber suas recompensas em pontuações durante as atividades. Consideradas as particularidades, observamos que cada um dos participantes teve um tempo próprio de aprendizagem.

Concluídas as dinâmicas realizamos o segundo grupo focal, para retomarmos as percepções dos participantes sobre a aprendizagem da leitura e como compreenderam ao participar de uma gamificação para leitura.

## 5.2 A discussão dos resultados a partir das categorias

Nessa seção são apresentadas as reflexões elaboradas acerca dos dados coletados durante a intervenção pedagógica de gamificação da leitura para a qual foi utilizada a construção de uma estratégia ativa de gamificação para avaliar a motivação para leitura, e analisar a motivação e o estado de fluxo durante o processo de gamificação. Com o propósito de efetivar os objetivos e responder à pergunta de pesquisa, a pesquisadora relacionou duas categorias, que são apresentadas a seguir.

### 5.2.1 Categoria 1: Elementos de gamificação e a motivação para a leitura

A primeira categoria orienta-se a partir do pensamento de Busarello (2016), nos cinco tópicos a considerar para estimular os estudantes no processo de aprendizagem: “mecânicas de jogos”, “pensar como em jogos”, “motivação e engajamento”, “narrativa” e “aprendizagem”. A nossa proposta de intervenção tomou por base esses tópicos para o planejamento das dinâmicas de aplicação da estratégia da gamificação.

Os dados coletados foram analisados seguindo os objetivos propostos – conhecer o perfil tecnológico e *gamer* dos estudantes, e compreender as motivações dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental para leitura – para possibilitar a criação e avaliação da estratégia de gamificação na motivação para leitura.

Assim, observamos que os participantes do presente estudo apresentaram um perfil tecnológico e *gamer* satisfatoriamente adequados para a criação da intervenção pedagógica, pois os dados relativos ao acesso e ao uso de tecnologias produzidos a partir da aplicação do questionário, antes da intervenção, foram relevantes para garantir a continuidade da proposta da pesquisa.

A partir das vivências das diferentes etapas do desenvolvimento da intervenção, percebemos que a atividade introdutória foi uma etapa importante, demonstrando um aspecto do interesse dos estudantes pela leitura: a quase ausência de comentários dos participantes no *Padlet* na primeira missão “O que conta o próximo capítulo”, pois menos da metade da turma realizou a missão.

Observamos que a turma não foi positivamente receptiva à dinâmica para pensar e dar sua própria opinião, ou estimar o que estaria por vir, ao contrário,

mostrou a desmotivação e a neutralidade quanto à proposta. Essa reação dos participantes, para a pesquisadora, soou como um alerta quanto à continuidade da elaboração das dinâmicas da intervenção. “Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...]” (BRASIL, 2018, p. 95) é uma habilidade a ser desenvolvida no âmbito do objeto de conhecimento “Estratégia de leitura” com relação à “Leitura/Escuta (autônoma e compartilhada)” como práticas de linguagem é algo que compete à Língua Portuguesa em nível de Ensino Fundamental I, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) como documento de orientação.

Nesse sentido, a estratégia precisou ser mais concisa, desafiar mais os estudantes para serem instigados a participar dos desafios e a refletir sobre suas ações. Esse procedimento acabou gerando outro comportamento dos estudantes, uma vez que, a cada dia, se engajavam mais nas missões sem hesitar, e cobravam quando seria a próxima missão.

Os resultados, não apenas corroboraram uma relação observada (ALVES, 2018), mas também reafirmaram a necessidade da motivação para principiar e dar continuidade a certos hábitos como ler para estudar e para aprender outros conteúdos de interesse próprio.

Outro dado relevante, produzido a partir da intervenção pedagógica, foi a constatação de que a motivação intrínseca para a leitura não era totalmente presente no processo de aprendizagem. O participante, anteriormente à gamificação, dispunha de uma motivação totalmente extrínseca: ler porque a mãe dizia ser importante ou porque a professora solicitava. A leitura era uma ação externa ao seu desejo, um esforço para atender as expectativas dos familiares ou apenas acatar as demandas geradas pelas tarefas escolares.

Durante o encontro do primeiro grupo focal, os estudantes pontuaram vários aspectos de desmotivação para o desenvolvimento da habilidade de leitura: quanto à tipografia apresentada por alguns livros (diziam que livros com letras pequenas são difíceis de ler); leituras muito extensas; e vocabulário de difícil compreensão, textos com muitas palavras desconhecidas da maioria dos participantes. Informações importantes a considerar, pois um docente, como leitor mais experiente e incentivador do processo de aprendizagem, deve avaliar o contexto e criar meios para a ampla oportunidade de escolha literária, condizente com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, fortalecendo sua motivação para a formação leitora,

com o oferecimento de livros adequados a sua faixa etária e gosto. Enfatizamos este posicionamento com a argumentação de Pinheiro, Lima e Araújo (2020, p. 175):

Dentro de cada estrutura social, familiar ou escolar, podemos encontrar pessoas incentivadoras que motivem crianças, jovens e adultos ao hábito de ler. Os pais ou professores, que consideramos estar no topo dessa hierarquia de fomentadores, abrem a porta desse mundo letrado, através de indicações e estratégias que elevem a aprendizagem de modo geral.

A criação de novas oportunidades para que a leitura se constitua como elemento importante no desenvolvimento da habilidade do estudante no processo de aprendizagem é uma necessidade educacional. E segundo dados coletados através do questionário aplicado, da observação e do primeiro grupo focal da intervenção, o impulso da motivação dos estudantes identificava-se em elementos externos.

Diante desse contexto, as atividades gamificadas e sistematizadas deram-se segundo as variáveis de gamificação conforme Busarello (2016), porquanto acreditamos que para o engajamento, o participante precisaria: sair da rotina; ter o contexto da estratégia com narrativa para direcionar suas metas; passar por desafios durante as mecânicas para motivação, e foco nas missões para concluir sua participação.

As etapas da intervenção pedagógica foram elaboradas com narrativas que se entendiam no progresso das missões, mas não sugerindo apenas o uso de tecnologias digitais, uma vez que na quarta etapa, “Stop Literário”, não ocorreu o uso de tecnologias digitais, as equipes usaram folha de papel sulfite impressa para participar da atividade com resultado motivacional positivo. No entanto, para Alves (2018), as atividades são preparadas pensando em como o estudante poderia observar seu progresso, e nas mudanças que estão ocorrendo no processo, ou seja, na progressão das fases ultrapassadas pelo participante.

Todavia, vimos que utilizamos vários elementos *gamer* nas dinâmicas da intervenção: as restrições para os percursos de leituras dos textos; emoções que estiveram presentes quando as equipes acertavam seus desafios; narrativas no decorrer das missões envolvendo uma obra literária e seu contexto; o relacionamento construído entre os participantes para a superação dos desafios e execução das missões de forma produtiva para o alcance das recompensas. Na mecânica da intervenção constatamos de forma bastante evidente os seguintes

elementos *gamer*: a sorte nos sorteios realizados ou disputas de *Joquempô*<sup>20</sup> para ver quem seria o primeiro a responder as perguntas; a cooperação que ocorreu entre os componentes das equipes durante as missões; a competição marcada pelas pontuações que serviram de base para o ranqueamento de quem estava ganhando a competição. Destarte, afirmamos que as dinâmicas desenvolvidas, com e sem o uso de tecnologias, possibilitaram a aprendizagem da leitura de maneira prazerosa e ampliando a habilidade leitora.

Contudo ressaltamos que estudantes dessa faixa etária mostram enorme interesse pela tecnologia e uma das primeiras demonstrações de motivação para participar da pesquisa foi apresentada em falas do tipo: “*Prô, vamos usar celular na sala de aula?*”; “*Vamos jogar no celular?*”, pois essas são práticas pedagógicas incomuns nas escolas públicas de Ensino Fundamental I, principalmente no contexto das pequenas cidades do interior paulista. Os participantes esboçaram imaginação em jogos de *games* e desejo no uso do aparelho eletrônico, mas não como esses elementos seriam usados a favor na gamificação para aprendizagem. Por essas e outras falas, acreditamos que a intervenção foi direcionada adequadamente, não somente com tecnologias digitais, mas que compreendessem que não estavam apenas se divertindo jogando *games* em sala de aula, e sim aprendendo com eles e desenvolvendo o seu conhecimento.

No segundo grupo focal, realizado como atividade final da intervenção pedagógica da gamificação da leitura, observamos de parte dos estudantes, uma nova perspectiva para a leitura, distinta daquela apresentada inicialmente. Dessa atividade, elegemos algumas falas registradas, um recorte representativo das questões norteadoras, que significam um processo positivo de aprendizagem a partir da proposta de intervenção gamificada. A partir da questão “Durante o processo de gamificação, você gostou de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?”, os participantes afirmaram:

P: Eu gostei bastante de ler nesse processo, porque me incentivou a ler mais.

P: Sim, porque achei muito interessante.

P: Eu gostei muito de ler, porque na hora da leitura eu fiquei focado.

P: Sim, porque as palavras que antes escrevia erradas, agora eu acerto, me ajudou na escrita.

---

<sup>20</sup> O *Joquempô*, brincadeira conhecida como “Pedra, papel e tesoura”, é um jogo simples, jogado por duas ou mais pessoas, usando somente as mãos.

As crianças se sentiram desafiadas a ler com a proposta de gamificação, pois como argumenta Solé (2012), um material diferente pode consistir em desafios a serem vencidos, motivando as situações de leitura e prazer durante o processo educativo. Quanto à questão norteadora “Durante o processo de gamificação, você teve vontade de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?”, as crianças apresentaram as seguintes respostas:

P: Sim, porque, às vezes, eu não conseguia ler as palavras e agora leio sem nenhum problema.

P: Sim, tive vontade de ler porque queria aprender mais sobre a gamificação e os obstáculos que tinha.

P: Tive vontade de ler porque a gamificação me ajudou a melhorar.

As crianças mudaram suas perspectivas para com a leitura por obrigação, algo positivo pós-intervenção. Lerner (2007, p. 28) destaca que um dos desafios para transformar o ensino da leitura e da escrita, “[...] é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura oferece.”, e para aceitar o desafio, é preciso deixar práticas de distanciamento da leitura mecânica, aquela feita por obrigação, e, sim, que produza prazer no contato com textos providos de significados. Esse tipo de comportamento foi observado nos participantes, nesse embrenhar-se nas leituras e atividades com a linguagem dos *games*. Sobre esse aspecto da intervenção, focado pela questão “Durante o processo de gamificação, a leitura foi chata ou legal? Por quê?”, os participantes responderam:

P: Foi muito legal, porque me fez ficar focada na leitura.

P: A leitura foi muito legal, porque algumas leituras traziam informações.

P: Legal, porque eu imaginei as coisas acontecendo.

O prazer durante a leitura reflete sensações e sentimentos importantes para o leitor. Conforme Bortoli (2009, p. 176), “A literatura tem essa magia, de transformar, mesmo que por alguns instantes, a realidade em fantasia”. Isso ocorre quando o leitor faz a imersão total no contato com o texto, vivenciando a fantasia para depois trazer a sua realidade na perspectiva de novas transformações. Assim, quanto à questão “Os desafios, recompensas, missões, e outros elementos da gamificação te motivaram a ler? Explique”, os participantes afirmaram:

P: Me motivaram, porque ficou bem interessante de ler e escrever.

P: Sim, porque quando eu estava fazendo os desafios eu errava, mas depois eu fazia certo, isso me motivou a ler.

P: Me motivaram muito mais, porque eu me diverti lendo, realizando obstáculos.

Para Solé (2012), as situações mais motivadoras precisam ser as mais reais, em que se lê para se libertar e ter prazer ao ler, com finalidades de tirar dúvidas, resolver problemas ou saber mais. Essa motivação foi evidenciada durante as dinâmicas de leitura para cada etapa e missões que os participantes realizaram. Sobre esse aspecto das suas vivências, a partir da questão “Durante o processo de gamificação, você teve a sensação do tempo de leitura passando rápido? Isso já havia acontecido com você?”, os estudantes declararam:

P: Sim, tive a sensação, não havia acontecido antes.

P: O tempo passou mais rápido do que estava, isso nunca tinha acontecido.

P: Sim, porque quando estávamos lendo, nós perdemos a noção do tempo.

Para Alves (2018), atividades prazerosas levam as pessoas a uma imersão, assim não percebem o tempo passando frente às atividades que impõem desafios, que para conquistar as metas, demandam atenção e envolvimento. E atividades divertidas são capazes de engajar diferentes públicos no alcance de metas. Os participantes, levando em conta o questionamento a seguir, “No processo de gamificação, frente a um desafio ou uma dificuldade na leitura, isso te desanimou ou você buscou superar e continuar a leitura?”, afirmaram:

P: Isso me motivou a continuar a ler e bem melhor.

P: Eu procurei superar.

P: Me desanimei um pouco, mas busquei superar e continuar.

De acordo com Solé (2012), os objetivos dos leitores podem ser variados e dependendo das situações e objetivos para a leitura como: Ler para obter uma informação precisa; Ler para seguir instruções; Ler para obter uma informação de caráter geral; Ler para revisar um escrito próprio; Ler por prazer; Ler para comunicar um texto a um auditório; Ler para praticar a leitura; Ler para verificar o que compreendeu; Ler para aprender. Este último objetivo foi o que mais se confirmou entre as respostas dos participantes, sentiram na leitura, a construção de conhecimentos. A seguir parte das falas dos estudantes, que apontam os motivos

pelos quais leem, respondendo a pergunta: “Após a gamificação, responda: Por qual motivo você lê?”:

P: Para me deixar mais motivado nos estudos e leituras, estimulando meu raciocínio para aprender.

P: Para estimular meu raciocínio e inteligência, porque a leitura é importante para o meu futuro.

P: Porque eu acho muito importante.

Os estudantes ficaram motivados para ler porque a gamificação desmistificou os obstáculos anteriormente apresentados para a leitura dos diferentes textos, longos ou difíceis. No decorrer da pesquisa, percebemos que os estudantes mudaram seu comportamento, liam os textos com outra motivação frente à leitura. A fluência leitora e a compreensão textual que não era evidenciada em toda turma, foi observada como um novo elemento de conhecimento.

### 5.2.2 Categoria 2: O estado de fluxo durante a gamificação na leitura

Nesta categoria discorreremos sobre os dados coletados nas observações e no segundo grupo focal, com leitura flutuante cotejada com teoria, quanto ao estado de fluxo dos participantes da pesquisa durante a estratégia gamificada criada para a intervenção pedagógica.

Perante as manifestações de entusiasmo e excitação dos participantes na atividade, evidenciamos a primazia do estado de fluxo. Os estudantes queriam cada vez mais conhecer sobre o que viria a seguir na dinâmica para buscarem soluções para os desafios propostos. As conjecturas teóricas de Csikszentmihalyi (*apud* OLIVEIRA; GOMES; MIRANDA, 2015) indicam que no momento em que o jogador atinge o estado de imersão suficiente para atingir o nível de consciência, ele entra no estado de fluxo, fica absolutamente concentrado, porquanto está praticando algo que lhe traz intensa sensação de prazer.

Os estudos de Csikszentmihalyi (2014) apresentaram nove dimensões do estado de fluxo que uma pessoa pode sentir na atividade, conforme já detalhamos anteriormente, e na aplicação da estratégia de gamificação foi possível evidenciar essas dimensões. Ressaltamos que a reação dos estudantes no envolvimento com as atividades, nos momentos em que vivenciavam seus acertos

eram de extrema vibração, reação que de acordo o autor, acentua a concentração intensa na tarefa, tendo o foco no seu desenvolvimento.

Ocorreram dinâmicas que causaram surpresa em algumas crianças que estavam intensamente envolvidas, pois perderam a noção do tempo e se depararam com o final do período de aula. Observamos a seguir, exemplificando com alguns excertos do segundo grupo focal, que muitos estudantes, quando questionados sobre a sensação de tempo passar rápido no processo da leitura, afirmaram positivamente sobre esse aspecto do estado de fluxo:

P: Sim, passou tão rápido que eu me perdi nas horas, e isso nunca tinha acontecido comigo.

P: Sim, porque quando nós estamos lendo nós perdemos a noção do tempo.

P: Sim, porque eu estou fazendo algo divertido nessa lição, passa muito rápido.

As dinâmicas da pesquisa refletiram no estado de fluxo dos estudantes, que observamos chegar a um nível superior a cada etapa. Destacamos a situação vivida pelos estudantes quando realizaram o “Jogo das Questões” em equipe na área de convivência da escola. Para formular as questões colocadas como desafio, que posteriormente foram articuladas ao uso de tecnologias, os participantes demonstraram uma *concentração intensa* na realização da dinâmica, considerando que o uso de telefones celulares em sala de aula não é comum no cotidiano escolar dessa faixa etária. No entanto, os estudantes mantiveram o equilíbrio na interatividade entre componentes da equipe para desenvolver as missões.

O uso de tecnologias digitais provocou a ausência momentânea do lápis e do papel nas mãos das crianças, cedendo lugar ao telefone celular que, posteriormente, causou algumas indagações; “*Professora, celular não é proibido?*”, “*A gente pode usar o celular na escola?*”, um pensamento construído na cultura escolar que necessita ser ressignificado. Para Moran (2018), as escolas precisam sofrer mudanças em todas as dimensões, uma delas é a junção digital, com suas novas possibilidades e desafios para a educação.

A tecnologia digital aliada à educação possibilita a ampliação do conhecimento e interação entre os pares, e conforme Moran (2018, p. 12),

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços em tempo; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades.

O autor afirma que o sucesso da aprendizagem depende do uso de bons materiais, sejam eles impressos ou digitais, interessantes, desafiadores e que estimulem a aprendizagem.

As dimensões da teoria de Csikszentmihalyi (2014), foram evidenciadas em todas as etapas e clarificadas na sétima etapa “*WebQuest* Leitura”, com dinâmicas apresentando o uso e o não uso da tecnologia, como nos desafios entre equipes com perguntas e respostas. Os participantes tinham conhecimento do conteúdo apresentado e estavam certos de ter a capacidade para elaborar e responder questões para o outro grupo, além de controle da situação, caso houvesse alguma questão convergente, pois tinham forte convicção para corresponder ao conhecimento exigido e ter sucesso na atividade.

Para melhor compreensão do processo de intervenção pedagógica de gamificação e sua relação com as nove dimensões do estado de fluxo propostas por Csikszentmihalyi (2014), apresentamos a seguir o Quadro 6 com as dimensões evidenciadas num recorte representativo de relatos dos participantes sobre os seus sentimentos durante a pesquisa, produzidos no segundo grupo focal ocorrido pós-gamificação.

Quadro 6 - Relação entre dimensões do estado de fluxo pós grupo focal

Dimensão	Exemplos de relatos no segundo grupo focal
<b>Equilíbrio desafio-habilidade:</b> frente a um desafio, ter a capacidade de resolução	“Eu fiquei bem atento, para entender o texto.”
<b>Fusão entre ação e atenção:</b> há uma imersão na dinâmica agindo espontaneamente	“Na leitura, eu comecei a imaginar as coisas acontecendo.”
<b>Objetivos claros:</b> há conhecimento e compreende como conseguir sucesso na atividade.	“Leio para conhecer e saber responder perguntas.”
<b>Feedback:</b> percebe sua evolução na dinâmica.	“De vez em quando eu esquecia o que era pra fazer e tinha alguma questão que eu não sabia fazer, depois entendia e conseguia fazer.”
<b>Concentração intensa na tarefa:</b>	

mantem o foco na atividade e no momento.	“Quando leio fico focado.”
<b>Controle absoluto das ações:</b> Guiar-se no controle da situação, sem medo de perder o controle.	“Busquei superar a dificuldade e continuei a leitura.”
<b>Perda da autoconsciência:</b> despreocupar-se com coisas externas, totalmente mergulhado na dinâmica.	“Na hora da leitura fico imaginando tudo aquilo que lemos.”
<b>Perda da noção do tempo:</b> o tempo passa rápido demais, agir sem noção temporal.	“O tempo passou mais rápido do que estava, isso nunca tinha acontecido comigo.”
<b>Experiência autotélica:</b> realizar a atividade não por recompensa, mais pelo prazer na atividade ser recompensadora.	“Foi muito prazeroso, porque eu não gostava de ler e agora eu gosto.”

Fonte: A autora.

Ainda referindo a relação das dimensões do estado de fluxo com os sentimentos vivenciados pelos participantes durante a intervenção pedagógica de gamificação, tomamos a missão “*QuiZ Literário*” que compôs as dinâmicas da sétima etapa, na qual observamos claramente o estado de fluxo quanto á dimensão de perda da autoconsciência. Durante a execução de tal missão, alguns participantes demonstraram intensamente empolgação e entusiasmo, esquecendo das regras e falando em tom muito alto a resposta, sendo possível a todos os integrantes das outras equipes ouvirem-na. Naquele momento, os participantes estavam totalmente imersos na atividade.

Embora toda estratégia envolvesse pontos e recompensas, os participantes não se preocuparam com os pontos, mas em viver o momento da atividade pelo prazer de participar, independente de acertos ou da obrigação de fazer uma tarefa porque alguém solicitou.

O envolvimento dos estudantes superou as expectativas iniciais, na medida em que todos participaram do desenvolvimento da proposta, aspectos importantes e positivos da observação. Conforme avançaram na proposta gamificada, interagiram melhor, e, conseqüentemente aprimoraram a habilidade leitora e progrediram no processo de aprendizagem da leitura.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Iniciamos este estudo conhecendo muito pouco sobre a estratégia de gamificação e o estado de fluxo, e foi preciso realizar muitas leituras para compreendê-los no âmbito das estratégias de metodologia ativa. A gamificação é uma estratégia que utiliza os elementos dos *games* no intuito de motivar e engajar pessoas para alcançar propósitos e objetivos. O estado de fluxo é a sensação subjetiva da pessoa envolvida em uma atividade de desafios e habilidades, na qual perde a noção do tempo e controle da realidade devido ao grau de imersão e atenção pelo prazer experimentado no momento do desafio ou ação desenvolvida.

Conforme nos debruçamos nas leituras para realização da pesquisa, pudemos compreender que o tema é muito recente e que poucos estudos foram apresentados dentro da temática que abordamos, principalmente no âmbito dos anos iniciais da Educação Básica. Assim, acreditamos na relevância da exploração do tema no que se refere ao Ensino Fundamental I e, mais especificamente, ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Quanto ao uso da gamificação no componente curricular Língua Portuguesa, relativamente ao eixo organizador Leitura, buscamos responder duas perguntas com o desenvolvimento da pesquisa: “A gamificação motiva a leitura? Os estudantes durante a estratégia da gamificação atingem o estado de fluxo na leitura?”. Para ajudar a respondê-las, elencamos como objetivo geral da pesquisa: construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Para tanto, aprofundamos os conhecimentos sobre a gamificação, compreendemos que esta estratégia ativa se desenvolve utilizando os elementos presentes nos *games*.

Ao final do processo de intervenção pedagógica realizada junto a uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental I, identificamos que os participantes apresentaram uma evolução significativamente positiva em comparação do estado inicial quanto à competência e à habilidade de leitura naquilo que se refere à análise de textos escritos; à relação de informações de diferentes textos com outros fatos; à descrição de personagens; à compreensão de narrativas, e à coordenação de enredo literário

A cada nova leitura realizada pelos participantes, a motivação para recontar a história ou comentar um episódio que julgaram importante era manifesta por eles. O gosto antes demonstrado pelo livro, pelos diferentes textos e tramas narrativas, foi

alterado e os participantes passaram a expressar expectativas positivas com a atividade de ler e indícios claros de uma formação em consolidação sobre a apreciação e gosto literários, associando a leitura ao prazer e a fruição. A disposição para solicitar leitura e troca de livros na biblioteca da escola se tornou recorrente. A leitura por prazer levou os participantes a comentarem mais as obras lidas, indicando-as aos demais, com elogios ou não ao texto.

Em relação ao engajamento e motivação dos participantes para o cumprimento das missões no decorrer das etapas da proposta gamificada, comparando o comportamento observado no início da pesquisa e os dados coletados durante o processo para análise, constatou-se uma ótima evolução da turma quanto à leitura no que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa. Inicialmente, durante o primeiro grupo focal, ao serem questionados se gostavam de ler, responderam, aparentemente por obrigação, que sim, mas após a aplicação da intervenção, indagados sobre o mesmo gosto, os participantes se colocaram totalmente motivados, afirmando enfaticamente que gostaram bastante de ler, pois acharam “diferente”, “legal” e “divertido”. Identificamos que a estratégia de metodologia ativa utilizada, em relação ao ler para aprender, conhecer e por prazer, foi atrativa para os estudantes.

Constatamos que o estado de fluxo, no decorrer de toda a intervenção pedagógica, se expressou claramente quanto ao engajamento durante as missões, quando os participantes perdiam a noção do tempo pelo grau de imersão experimentada no desafio; quanto ao seu autocontrole na interação intensa com a equipe e no ambiente de sala de aula. Eles manifestavam uma completa absorção pelas atividades, principalmente quando estas envolviam também a tecnologia digital no ambiente de sala de aula, vista pelo grupo como algo proibido na escola, tornando-se mais um desafio prazeroso a realizar.

Para chegamos até aqui, com nossas considerações finais, construímos e vivenciamos uma aplicação de estratégia gamificada para leitura e percebemos que a gamificação não é uma solução para todos os problemas da educação, e, sim, uma estratégia de caráter prático para desenvolver os conteúdos de dado componente curricular, aqui voltada para a Língua Portuguesa. Ressaltamos que é importante conhecer bem os conceitos e características próprias dos elementos *gamer*, bem como as características do público, a fim de desenvolver a proposta adequada e alcançar os objetivos estabelecidos para ela.

Nossa intervenção possibilitou o engajamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, os quais se sentiram motivados e interessados pela leitura por causa da estratégia utilizada. Ela os fez ter atenção e foco durante as missões, e isso facilitou a aprendizagem.

Ao final dessa pesquisa, ficou evidenciado que a estratégia de gamificação possibilitou a motivação e o estado de fluxo durante a leitura. Mas, além disto, acreditamos que as mudanças tecnológicas e metodológicas ocorrem e, conseqüentemente, influenciam transformações na sociedade, assim como na educação, surgindo desafios a serem vencidos pelo profissional docente na sua atuação para atender a essas mudanças. Desta forma, pensamos ser necessário pensar em novas possibilidades pedagógicas, com o uso de outras metodologias ativas em conjunto com as estratégias de gamificação, para desenvolver conhecimentos direcionados ao Ensino de Fundamental I.

Convém, no entanto, no campo das metodologias ativas com gamificação, fortalecer o conhecimento desenvolvido com novas perspectivas, ultrapassando aspectos já compreendidos e buscando, através de diferentes pesquisas, outras reflexões e questionamentos. Acreditamos que a produtividade desses estudos e reflexões passa, necessariamente, pela observação dos diversos contextos em que as diferentes comunidades escolares se inserem e de suas necessidades, a fim de que as contribuições advindas das novas metodologias sejam significativas para estudantes e docentes no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, percebemos o quão importante é a formação continuada de professores e gestores, assim como a contribuição dos estudos desenvolvidos sobre as metodologias ativas com gamificação para a formação inicial dos novos profissionais da educação. Acreditamos que é através da formação e reflexão que ocorrerá o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas com estratégias ativas no ensino e na mediação do processo educativo do estudante objetivando a construção do seu saber.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. A.; ALMEIDA, P. M. O. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.132-141, ago. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 11 jan. 2023.
- ALVES, L. M. **Gamificação na educação**. Joinville, SC: Clube de Autores, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem qualitativa de pesquisa: diferentes tipos de pesquisa qualitativa. *In*: ANDRÉ, M. E. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 15-33.
- ARAÚJO, M. I. S. **Do texto literário ao jogo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2\\_283282b0b33eae60ce019b8684b1dfb2](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_283282b0b33eae60ce019b8684b1dfb2) . Acesso em: 7 jun. 2021.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- BACICH, L. *WebQuest: como organizar uma atividade significativa de pesquisa*. **Inovação na educação**. São Paulo, 22 mar. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BETTONI, G. **A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS\\_559a8274e7d61b477b955cfe35887fb4](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_559a8274e7d61b477b955cfe35887fb4). Acesso em: 7 jun. 2021.
- BOEIRA, A. F. **Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental ao Jogar no Click Jogos**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2016. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS\\_00ce137e86f0a091a5040d203e25f22f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_00ce137e86f0a091a5040d203e25f22f). Acesso em: 7 jun. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BOLLELA V.R.; SENGER M.H.; TOURINHO F.S.V.; AMARAL E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, nov. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BORTOLI, J. P. **Letramento literário**: leitura de contos populares na educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1018>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 out. 2021.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. Teoria do *Flow*, pesquisa e aplicações. **ComCiência**, Campinas, SP, n.161, p. 01-06, set. 2014. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n161/10.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DAMIANI, M. F; ROCHEFORT, R. S; CASTRO, R. F; DARIZ, M. R; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação, Pelotas**, n. 45, p.57- 67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DIANA, J. B; GOLFETTO, I. F.; BALDESSAR, M. J.; SPANHOL, F. J. *Gamification e Teoria do Flow*. In: FADEL, L. M; ULBRICHT; V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 38-73.

FIGUEIREDO FILHO, R. M. **Os músicos de Bremen**. [recurso eletrônico] Brasília: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/os-musicos-de-bremen-conta-para-mim>. Acesso em: 03 abr.2022.

GAIO, O. **Gamificação**. Curitiba: Contextus, 2021.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: LíberLivro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOMES, M. M. A; BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para a leitura para estudantes do Ensino Fundamental: construção e validação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n.1, p. 68-76, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/RD7NkKBB95ZmXxRdnKMFmWQ/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

HOLANDA, L. **Um castelo bem assombrado**. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://domainpublic.files.wordpress.com/2022/07/um-castelo-bem-assombrado.pdf>. Acesso em: 03 abr.2022.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. Pelotas: Educat, 2007. p.15-41. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf). Acesso em: 2 dez. 2021.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEWICKI, G. **A Liga dos dragões extraordinários**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2018.

LIMA, C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**. Florianópolis, v.10, n. esp, p.37- 45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004). Acesso em: 7 jun. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, L. B. **Estudo de inserção de jogos computadorizados como recurso complementar ao ensino de leitura**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_3ed74a59db58142d359557f93835d8fb](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_3ed74a59db58142d359557f93835d8fb). Acesso em: 7 jun. 2021.

MARTINS, V. B. **O despertar para a Leitura por meio de mídias digitais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25255>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MENDONÇA, A. N. F. **O jogo digital como incentivador da leitura em alunos do Ensino Médio**. 2015. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_281d1891a16e11bf4796ac987273a4ee](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_281d1891a16e11bf4796ac987273a4ee). Acesso em: 7 jun. 2021.

MENEZES, M. V. **Quiz digital Leitura em Ação**: objeto de aprendizagem na formação do leitor crítico no Ensino Fundamental II. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2\\_5bfae14c74ae3f8ec7d8a1ef15a10452](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_5bfae14c74ae3f8ec7d8a1ef15a10452). Acesso em: 7 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 01-25.

MOREIRA, C. S. **A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP\\_ced64ee11fec9ef6579c711af7b59105](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_ced64ee11fec9ef6579c711af7b59105). Acesso em: 7 jun. 2021.

MÜLLER, C. Leitura literária: uma experiência gamificada. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v.20, n. 3, p. 31-48, set./dez 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/79622/47108>. Acesso em: 16 jan. 2022.

NASCIMENTO, A. M. S. **Leitura – Intertextualidade – Jogo: tudo junto e bem articulado**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Leitura+%E2%80%93+intertextualidade+%E2%80%93+jogo+%3A+tudo+junto+e+bem+articulado&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 7 jun. 2021.

OLIVEIRA, H. Z.; GOMES, V. F. P.; MIRANDA, R. O estado flow em jogadores jovens de basquetebol. **Psicologia em estudo**. Maringá, PR, v. 20, n. 1, p. 95-106, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/25529>. Acesso em: 5 nov. 2021.

PAULA, G. N. **A prática de jogar videogame como um novo letramento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_cc08e4f807a38a38850396ab449a690c](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_cc08e4f807a38a38850396ab449a690c). Acesso em: 7 jun. 2021.

PINHEIRO, R. C.; LIMA, F. A.; ARAÚJO, J. Jogos digitais como motivação para o desenvolvimento da leitura. **Diacrítica**, Braga, Portugal, v. 34, n. 1, p. 173-198, 2020. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/349>. Acesso em: 5 nov. 2021.

PORTELA, D. C. S. **A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-ANAP39>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SEVERINO, A. J. O projeto de pesquisa. *In*: SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 157-164.

SILVA, I. F. **Compreensão leitora do gênero multimodal tira: uma análise de atividades e leitura propostas por livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino**

Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3317/1/SILVA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021

SIQUEIRA, L. C. C. **Gamificação**: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_0cf45b447ef5c9d8111f10b768bd9433](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_0cf45b447ef5c9d8111f10b768bd9433). Acesso em: 27 nov. 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110463>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SUEHIRO, A. C. B.; BORUCHOVITCH, E. Motivação para ler e variáveis demográficas em estudantes paulistas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 1, p. 33-47, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672017000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 nov. 2021.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VERNE, J. **Vinte mil léguas submarinas**. Curitiba: Editora Hemus, 1982.

VERNE, J. **A ilha misteriosa**. Curitiba: Editora Hemus, 1995.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES****- PERFIL TECNOLÓGICO**

1- Qual tecnologia abaixo possui ou tenho acesso?

- celular
- notebook
- tablet
- televisão
- vídeo game
- nenhum

2- Tenho acesso a internet?

- sim  não

3. Se você tem acesso à internet, qual a frequência que fica por dia

- menos de uma hora
- de uma a duas horas por dia
- de duas a três horas por dia
- de três a quatro horas por dia
- mais de quatro horas por dia

**- PERFIL PARA GAMIFICAÇÃO****Gosto de jogar**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo , nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**Gosto de competição**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo , nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**Quando acerto gosto de ganhar recompensa.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo , nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**Gosto de trabalhar em equipe**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo , nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL: FATORES DE MOTIVAÇÃO E DESMOTIVAÇÃO NA LEITURA<sup>21</sup>

1. Gosto de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?
2. Tenho vontade de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?
3. Ler é legal ou chato? Por que e quando ler é legal? Por que e quando ler é chato?
4. Por quais motivos você lê?
  - 4.1 Para estimular seu raciocínio e inteligência?
  - 4.2 Para ser alguém na vida?
  - 4.3 Por que a leitura é importante para o futuro?
  - 4.4 Para que o professor não fique zangado com você?
  - 4.5 Por que seus pais acham importante?
  - 4.6 Porque quando você lê, nem vê a hora passar?
  - 4.7 Porque quando você lê, você relaxa?

---

<sup>21</sup> As perguntas para o roteiro do grupo focal sobre motivação para leitura foram retiradas da escala em construção das autoras Gomes e Boruchovitch (2015), intitulada “Escala de Motivação para a Leitura para Estudantes do Ensino Fundamental”.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DURANTE O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO**

- Presença dos estudantes
- Interação entre os estudantes
- Colaboração entre os estudantes
- Obstáculos/Facilidades para resolver os desafios
- Reações frente aos elementos de gamificação

## APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL PÓS GAMIFICAÇÃO<sup>22</sup>

1. Durante o processo de gamificação, você gostou de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?
2. Durante o processo de gamificação, você teve vontade de ler? Se sim, por quê? Se não, por quê?
3. Durante o processo de gamificação, a leitura foi chata ou legal? Por quê?
4. Os desafios, recompensas, missões, e outros elementos da gamificação te motivaram a ler? Explique.
5. Durante o processo de gamificação você teve a sensação do tempo de leitura passando rápido? Isso já havia acontecido com você?
6. No processo de gamificação, frente a um desafio ou uma dificuldade na leitura, isso te desanimou ou você buscou superar e continuar a leitura?
7. Na estratégia de gamificação, ao ler, você ficou atento, concentrado ao texto ou se distraia?
8. Foi importante, durante a gamificação, ter um retorno imediato se estava conseguindo realizar os desafios e cumprir as missões propostas?
9. Ler durante o processo de gamificação foi prazeroso? Comente
10. Após a gamificação, responda: Por qual motivo você lê?
  - 10.1 Para estimular seu raciocínio e inteligência?
  - 10.2 Para ser alguém na vida?
  - 10.3 Por que a leitura é importante para o futuro?
  - 10.4 Para que o professor não fique zangado com você?
  - 10.5 Por que seus pais acham importante?
  - 10.6 Porque quando você lê, nem vê a hora passar?
  - 10.7 Porque quando você lê, você relaxa?

---

<sup>22</sup> Algumas questões foram retiradas e adaptadas da escala em construção das autoras Gomes e Boruchovitch (2015), intitulada “Escala de Motivação para a Leitura para Estudantes do Ensino Fundamental”.

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA”

Nome do (a) Pesquisador (a): Edna Guedes Nakashima

Nome do (a). Orientador (a): Raquel Rosan Christino Gitahy

1. **Natureza da pesquisa:** o Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a autorizar a participação de seu(sua) filho (a) nesta pesquisa que tem como finalidade construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. A gamificação é o uso de elementos de jogos como desafios, pontuação, prêmios, no processo de aprendizagem.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao permitir a participação de seu (sua) filho(a) neste estudo a (o) Sra.(Sr) permitirá que a pesquisadora aplique um questionário a fim de levantar o perfil tecnológico (a qual tecnologia tem acesso como por exemplo celular, televisão, vídeo game; se tem ou não acesso a internet, quando tem acesso à internet, quantas horas por dia fica conectado) e gamer (se gosta de jogar, de competir, de ganhar recompensa, de trabalhar em equipe) dos estudantes. Em seguida, a pesquisadora fará um grupo focal (entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação) a fim de compreender as motivações e possíveis desmotivações dos estudantes para a leitura. Com base nos dados obtidos no questionário e grupo focal, a pesquisadora construirá e aplicará uma estratégia ativa de gamificação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Durante o processo de gamificação, tudo será observado e registrado em diário de bordo. Os documentos produzidos pelos estudantes durante a gamificação também serão objeto de análise. Ao final a pesquisadora realizará um grupo focal com os estudantes a fim de discutir a motivação e o estado de fluxo (estado prazeroso de atenção plena) vivenciado pelos estudantes durante o processo de gamificação da leitura. A(O) Sra.(Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra.(Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os estudantes participantes, ao integrar a pesquisa, respondendo o questionário sobre o perfil tecnológico e gamer, participando do grupo focal sobre fatores de motivação e desmotivação para leitura, da estratégia ativa de gamificação na leitura, criada e aplicada pela pesquisadora e do grupo focal para analisar a motivação e o estado de fluxo dos estudantes durante o processo de gamificação da leitura, poderão ter um pequeno desconforto quanto ao tempo que terão que dispor. Além disto, ao responder o questionário, ao participar do grupo focal ou ao saber que a pesquisadora observará e registrará como foi o processo de gamificação, os estudantes participantes terão o risco mínimo de perceber uma angústia relacionada ao tema quanto ao não hábito de leitura, sendo que as pesquisadoras se colocarão a disposição para oferecer apoio aos participantes caso isso aconteça. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral do(a) seu(sua) filho(a).
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de

pesquisa) terão conhecimento da identidade do (a) seu(sua)filho(a) e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa seu(sua) filho(a) terá a possibilidade de participar de uma estratégia ativa da gamificação envolvendo a leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa possibilitar uma avaliação desta estratégia ativa na motivação para leitura, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior, encaminhando devolutiva dos resultados da pesquisa aos responsáveis pelos participantes menores, aos participantes, e criando um infográfico (textos visuais explicativos e informativos) com os principais resultados encontrados, que será enviado a escola contexto da pesquisa
7. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho participe desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
8. **Indenização:** caso o seu(sua) filho(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a Sra. (Sr.) tem o direito a buscar indenização para seu(sua) filho(a). A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n° 466/2012 ou da Resolução CNS n° 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu(minha) filho(a) ou menor do qual sou responsável participe desta pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Nome do responsável pelo Participante da Pesquisa

---

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Edna Guedes Nakashima  
Telefone para contato: (18) 997035295  
Orientador: Raquel Rosan Christino Gitahy  
Telefone para contato: (18)981361807  
E-mail do orientador: raquel@unoeste.br  
Endereço do orientador: Rua Paulo Cardia Amorim 93, Dama 1, Presidente Prudente –  
SP CEP. 19053-710

**CEP/UNOESTE** - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:  
Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa.  
Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa,  
Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º  
andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente,  
SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail:  
cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30  
as 17h.

**O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.**

## APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA”

Nome do (a) Pesquisador (a): Edna Guedes Nakashima

Nome do (a) Orientador (a): Raquel Rosan Christino Gitahy

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura. A gamificação é o uso de elementos de jogos como desafios, pontuação, prêmios, no processo de aprendizagem.

**Participantes da pesquisa:** Serão convidados a participar da pesquisa uma turma de 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I da rede pública de uma escola de município de pequeno porte no interior paulista.

**Envolvimento pesquisa:** ao participar desta pesquisa você será convidado a responder um questionário para que a pesquisadora compreenda o seu perfil tecnológico (a qual tecnologia tem acesso como por exemplo celular, televisão, vídeo game; se tem ou não acesso a internet, quando tem acesso a internet, quantas horas por dia fica conectado) e gamer (se gosta de jogar, de competir, de ganhar recompensa, de trabalhar em equipe). Em seguida, a pesquisadora fará um grupo focal (entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação) a fim de compreender as motivações e possíveis desmotivações dos estudantes para a leitura. Com base nos dados obtidos no questionário e grupo focal, a pesquisadora construirá e aplicará uma estratégia ativa de gamificação para leitura. Durante o processo de gamificação, tudo será observado e registrado em um diário. Os documentos produzidos por você e demais estudantes participantes durante a gamificação também serão analisados. Ao final a pesquisadora realizará um grupo focal com os estudantes para discutir a motivação e o estado de fluxo (estado prazeroso de atenção plena) vivenciado por você e demais estudantes participantes durante o processo de gamificação da leitura.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Ao participar da pesquisa, respondendo o questionário sobre o perfil tecnológico e gamer, participando do grupo focal sobre fatores de motivação e desmotivação para leitura, da estratégia ativa de gamificação na leitura, criada e aplicada pela pesquisadora e do grupo focal para analisar a motivação e o estado de fluxo dos estudantes durante o processo de gamificação da leitura, poderá ter um pequeno desconforto quanto ao tempo que irá gastar para participar da pesquisa. Além disto, ao responder o questionário, ao participar do grupo focal ou ao saber que a pesquisadora observará e registrará como foi o

processo de gamificação, você poderá ter o risco mínimo de perceber uma angústia relacionada ao tema quanto ao não hábito de leitura, sendo que as pesquisadoras se colocarão a disposição para oferecer apoio e ajuda a você caso isso aconteça. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Sobre os benefícios, ao participar desta pesquisa você terá a possibilidade de participar da gamificação envolvendo a leitura, sendo que esta pesquisa analisará se a gamificação motiva a leitura. Os pesquisadores divulgarão os resultados da pesquisa, respeitando o sigilo das informações, e você, seus responsáveis terão acesso aos resultados. Os resultados também serão enviados a escola que você estuda, mas sempre os nomes dos participantes serão mantidos em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você só participará com a autorização do responsável por você e se você aceitar em participar desta pesquisa. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco anos e depois serão destruídas. Caso aconteça algum dano a sua saúde durante a pesquisa ou depois que finalizar, você tem o direito de ser indenizado pelo responsável por esta pesquisa. Quanto ao pagamento, você não terá nenhum tipo de despesa (gasto) para participar da pesquisa, e nada será pago por sua participação. Todas essas informações estão de acordo com a Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores e a outra ficará com você.

#### ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Pesquisador: Edna Guedes Nakashima

Telefone para contato: (18) 997035295

Orientador: Raquel Rosan Christino Gitahy

Telefone para contato: (18) 981361807

Email do orientador: raquel@unoeste.br

Endereço do orientador: Rua Paulo Cardia Amorim 93, Dama 1, Presidente Prudente –SP, cep. 19053-710

**CEP/UNOESTE** - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa.

Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar.

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil,

CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br -

Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

**O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.**